Paul Hg.

Die Selbsttätigkeit als Bildungsprinzip bei Johann Ludwig Vives (1492—1540).

Diss. Tübingen 1931.

Die Selbsttätigkeit als Bildungsprinzip bei Joh. Ludwig Vives

(1492—1540)

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

einer

Hohen Philosophischen Fakultät

der

Eberhard Karls-Universität zu Tübingen

vorgelegt von

Paul Jlg

aus Biberach a. d. Riß.

Langensalza

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)

1931

* 25358.

Gedruckt mit Genehmigung der philosophischen Fakultät
der Universität Tübingen.

Referent: Prof. Dr. O. KROH
Dekan: Prof. Dr. J. MEWALDT

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Juli 1930.

Vorwort

Vorliegende Arbeit sucht die Grundforderung der modernen Arbeitsschulpädagogik, die Selbsttätigkeit des Schülers als Prinzip der Bildungspraxis, in der Bildungstheorie eines Mannes nachzuweisen, dessen pädagogisches Gesamtwerk seit etwa 400 Jahren abgeschlossen vor uns liegt. Wenn auch eine systematische und zusammenhängende Behandlung und Begründung dieser modern anmutenden Bildungsgedanken sich in Vives' Schriften nicht deutlich zeigt, so führt doch ein eingehendes Studium seiner pädagogischen, psychologischen und philosophischen Werke an entscheidenden Stellen immer wieder auf gedankliche Ansätze und Formulierungen, aus denen unzweideutig hervorgeht, daß Vives als gründlicher Kenner und Beobachter seelischen Lebens und geistigen Wachsens den Bildungsvorgang als spontanen Entfaltungsprozeß aufgefaßt hat. Mit einer für seine Zeit hoch einzuschätzenden Deutlichkeit erörtert er da und dort in seinen Schriften sowohl Grundlagen und Voraussetzungen, als auch bestimmte Formen selbsttätiger Mitwirkung des Zöglings beim Bildungsgeschehen. Nicht zuletzt verraten die meisten seiner pädagogisch-didaktischen Anweisungen, vor allem aber die nachdrücklich gestellte Forderung der Individualisierung, die Absicht, die Selbsttätigkeit im Schüler wachzurufen und dadurch eine Vertiefung und Belebung des Bildungserwerbs herbeizuführen. Alle das Prinzip der Selbsttätigkeit und seine Realisierung berührenden Gedanken sucht die vorliegende Arbeit in systematischer Ordnung darzustellen.

Tübingen, im August 1930.

Paul Jlg.

Inhalt

Seite

Vorwort 5

Einleitung 7

1. Gegenwärtiger Stand der Vivesforschung 7
2. Vives und die geistige Wandlung seiner Zeit 10

I. Abschnitt: Ziel der Bildung und Struktur des Bildungsvorgangs 18

A. Das Ziel der Bildung: Geistesbildung 18

B. Die Struktur des Bildungsvorgangs 24

II. Abschnitt: Das Prinzip der Selbsttätigkeit . . . 28

A. Grundlagen und Voraussetzungen der Selbsttätigkeit . 29

B. Formen der Selbsttätigkeit 32
1. Anschauen und Beobachten 33
2. Denken und Urteilen 37
3. Sinnvolles Verstehen von Sprachgütern 39
4. Entfaltung des sprachlichen Ausdrucksvermögens . 43
5. Anwenden und Ueben von Kenntnissen und Fertigkeiten 47

III. Abschnitt: Pädagogisch-didaktische Folgerungen aus dem Prinzip der Selbsttätigkeit 51

A. Pädagogische Typologie 53
1. Die Geistestypen 53
a) Begabungstypen 55
aa) Aufmerksamkeitstypen 55
bb) Auffassungstypen 56
cc) Gedächtnistypen 57
dd) Phantasie- und Denktypen 58
ee) Typische Unterschiede hinsichtlich des Tempos, der Ausdauer und der Ermüdbarkeit bei geistiger Arbeit 60
b) Charaktertypen 62
c) Typenwandlungen 63
2. Psychische Geschlechtsunterschiede 64
3. Möglichkeiten und Wege der Typenerforschung . 67

B. Der Grundsatz der Individualisierung 71
1. Das Prinzip der Kindgemäßheit 74
2. Berücksichtigung der individuellen Eigenart . . . 77
3. Weitere Mittel zur Aktivierung der Selbsttätigkeit . 81

Rückblick und Schluß 85

Literaturverzeichnis 89

Einleitung

Leider muß man feststellen, daß das pädagogisch überaus reiche Lebenswerk des Vives noch nicht die Beachtung gefunden hat, die ihm insbesondere in der vielschichtigen Bildungsproblematik der Gegenwart angemessen wäre. Immerhin brachten die letzten Jahrzehnte mancherlei Versuche, die verschiedensten Seiten seines Werkes einer speziellen Betrachtung zu unterziehen. Ein kurzer Literaturbericht soll das im folgenden illustrieren. Dabei dürfte zugleich auch die Lücke sichtbar werden, die unsere eigene Arbeit auszufüllen sucht. Da wir in den Hauptteilen der Arbeit auf die weitverzweigte geistige Gesamtlage, aus der Vives so vielgestaltige pädagogische Denkmotive erwuchsen, nicht weiter eingehen können, scheint es angezeigt, in einem zweiten Teil der Einleitung Vives als pädagogischen Denker im Zusammenhang mit der geistigen Lage seiner Zeit zu charakterisieren.

1. F. A. Lange hat in Deutschland das Verdienst, nach Jahrhunderten der Vergessenheit als erster wieder auf die geistes- und erziehungsgeschichtliche Bedeutung des spanischen Humanisten Johann Ludwig Vives (1492—1540) hingewiesen zu haben. In einem Artikel in K. A. Schmids Encyklopädie [1]) gab er eine ausführliche Charakteristik seiner Persönlichkeit, zeitgeschichtlichen Stellung und literarischen Tätigkeit; vor allem aber lieferte er eine eingehende Analyse und Würdigung seiner pädagogischen Hauptwerke. Die ebenso wissenschaftlich gründlichen wie begeisterten Ausführungen Langes haben es vermocht, das Interesse

[1]) s. Literaturverzeichnis II, 1.

auf den Spanier zu lenken und zur wissenschaftlichen Erforschung seiner Schriften anzuregen. Es erschienen im Laufe der folgenden Jahrzehnte Übersetzungen seiner Hauptwerke und eine beträchtliche Anzahl von Abhandlungen über seine Anschauungen und Bestrebungen auf den verschiedensten Wissenschafts- und Kulturgebieten.

Ein Überblick über die bis 1897 veröffentlichte Literatur über Vives findet sich in den Untersuchungen von G. Eulitz[2]) und F. Kuypers[3]). Wir wollen das Verzeichnis bis auf unsere Zeit fortführen.

In erster Linie haben die pädagogischen Anschauungen und Reformvorschläge des Humanisten eine speziellere Bearbeitung gefunden.

F. Kuypers liefert in der eben zitierten Arbeit als erster eine eingehende quellenmäßige und systematische Darstellung der Vivesschen Gesamtpädagogik. Aus der Feder desselben Verfassers stammt auch der Artikel über Vives in W. Reins Encyklopäd. Handbuch d. Pädagogik.[4]) Einen sehr wichtigen Ausschnitt aus Vives' Gesamtpädagogik, die Willens- und Charakterbildung, hat G. Siske zum Gegenstand einer tiefgründigen Spezialuntersuchung gemacht.[5]) W. Kammel sucht nachzuweisen, daß Vives in vielen didaktischen Maßnahmen Ergebnisse der modernen experimentellen Didaktik vorweggenommen hat.[6]) Erwähnt seien noch die kürzeren, aber ausgezeichneten Darstellungen der pädagogischen Anschauungen des Vives von J. Wychgram[7]) und Fr. Kayser,[8]) die in den Einleitungen zu den Übersetzungen seiner pädagogischen Schriften zu finden sind, und der vorzügliche Artikel über Vives von J. Göttler in Roloffs Lexikon der Pädagogik.[9])

Vives' Gedanken über Frauenbildung sind systematisch dargestellt und in ihrer Neuheit für die da-

---

[2]) s. Literaturverzeichnis II, 5. — [3]) s. ebenda II, 6.
[4]) s. ebenda II, 20. — [5]) s. ebenda II, 13. — [6]) s. ebenda II, 15.
[7]) s. ebenda I, 16. — [8]) s. ebenda I, 17. — [9]) s. ebenda II, 19.

malige Zeit gewürdigt in einer Dissertation von W. Ruhmer[10]).

Eine Reihe von Arbeiten befaßt sich mit der Frage der Abhängigkeit des Pädagogen Vives von früheren und zeitgenössischen pädagogischen Autoren, sowie der Nachwirkung seiner Ideen auf die Pädagogik der folgenden Zeiten.

A. Messer[11]) und unabhängig von ihm J. M. Hofer[12]) suchen das Verhältnis des Vives zu Quintilian zu klären. Beide kommen zu dem Ergebnis, daß Vives als Humanist die institutio oratoria zwar gekannt und studiert hat und bei Übereinstimmung seiner eigenen Anschauungen mit denen des Quintilian sich auf diesen berief, im übrigen aber ihm gegenüber eine völlig selbständige und kritische Stellung einnahm. Über den Verkehr des Vives mit Budaeus liegt eine Untersuchung von G. Eulitz[13]) vor, über seine Beziehungen zu Erasmus eine solche von O. Burger. Letzterer stellt als Ergebnis fest, daß sich „kein zwingender Anhaltspunkt für die Notwendigkeit der Annahme einer bestimmenden Beeinflussung des Spaniers durch Erasmus auf pädagogischem Gebiet" ergebe.[14]) In jüngster Zeit hat K. Wolf das Verhältnis des Vives zu Sturm einer genaueren Prüfung unterzogen. Nach seinen Feststellungen ist dieser in seinen pädagogischen Ansichten durch Vives' Schriften nicht nachhaltig beeinflußt worden.[15]) Die nicht leicht zu lösende Frage, inwieweit Vives der pädagogische Lehrer und Ratgeber der Jesuiten war, ist viel erörtert und in widersprechender Weise beantwortet worden. Eine genauere Untersuchung fehlt noch.

Von der Psychologie des Vives, wie er sie in seiner Schrift De anima et vita niedergelegt hat, wurde zuerst das dritte Buch über die Affektenlehre von R. Pade[16]) bearbeitet. Eine kürzere, aber vortreffliche Darstellung desselben Gegenstandes besitzen wir aus der Feder W. Diltheys[17]). Die übrigen psycho-

[10]) s. Literaturverzeichnis II, 17. — [11]) s. ebenda II, 7.
[12]) s. ebenda II, 12. — [13]) s. ebenda II, 5. — [14]) s. ebenda II, 16.
[15]) s. ebenda II, 18. — [16]) s. ebenda II, 3. — [17]) s. ebenda II, 9.

logischen Ansichten nach den beiden ersten Büchern legte später G. Hoppe[18]) dar.

Vives' fortschrittliche Stellung zu den Wissenschaften überhaupt geht klar hervor aus den Arbeiten von Th. Kater[19]) und R. Günther[20]). Ersterer suchte die Stellung des Vives zu Aristoteles zu ermitteln und konnte zeigen, daß Vives durchweg kritisch Stellung zu ihm nimmt und ihn als entwicklungsgeschichtlich zu verstehende Größe auffaßt. Günther stellte sich die Frage, inwieweit Vives die Ideen Bacos vorbereitet habe und beantwortete sie dahin, daß wohl als sicher anzunehmen sei, daß Baco wesentliche Gedanken und Anregungen aus den Schriften des Spaniers erhalten hat.

W. Weitzmann[21]) tut durch eine eingehende Analyse und Würdigung der Vivesschen Schrift De subventione pauperum seine hervorragende soziale Bedeutung dar. Vives erhebt sich hier weit über die gewöhnlichen Anschauungen des Mittelalters, und viele seiner Gedanken sind Gemeingut der modernen Armenfürsorge geworden.

Einige neuere Abhandlungen des Auslandes über Vives, die für unsere Problemstellung nicht von nennenswerter Bedeutung sind, sollen nur im Literaturverzeichnis angeführt, aber nicht weiter berücksichtigt werden.[22])

2. Das Leben des Vives fällt in eine Zeit gewaltiger Umschichtungsprozesse auf allen Kultur- und Lebensgebieten. Aus einem neuen Selbst- und Weltbewußtsein heraus beginnt der Menschengeist an den überkommenen Ansichten, Wertungen und Gewohnheiten Kritik zu üben und an die Stelle des Alten ein besseres Neues zu setzen: es ist der Kampf zwischen zerfallender Scholastik und aufstrebendem Humanismus.

---

[18]) s. Literaturverzeichnis II, 8. — [19]) s. ebenda II, 11.
[20]) s. ebenda II, 14. — [21]) s. ebenda II, 10. — [22]) s. ebenda II, 21—24.

In diesen Kampf greift Vives als ein über den Parteien Stehender ein; denn die eigentümliche Entwicklung seines Denkens ist entscheidend dadurch bestimmt, daß er, ganz im alten scholastischen Geiste aufgewachsen, erst allmählich von der neuen humanistischen Geistesbewegung ergriffen und maßgebend beeinflußt wird. Das Neue vermag das Alte bei ihm nicht vollständig zu verdrängen; beides behauptet sich in seinem Geiste nebeneinander und wird durch die Kraft seiner Persönlichkeit zu vollkommener Einheit verschmolzen. Diese Tatsache und seine große Menschenliebe machen es verständlich, daß er unermüdlich bestrebt ist, die gegeneinander Kämpfenden zu versöhnen, die Gegensätze auszugleichen, um so eine sichere Basis zu gewinnen, auf der in positiver Arbeit die Mißstände auf religiös-sittlichem, wissenschaftlichem, politischem und sozialem Gebiet beseitigt und die Menschen besseren Zeiten und ihrer wahren Bestimmung entgegengeführt werden können. Die Hauptursachen nämlich für den allgemeinen Zerfall der Kultur erblickt Vives in der sittlichen und weltanschaulichen Halt- und Ziellosigkeit seiner Zeit. Die Menschen haben den Sinn für das Wesentliche und Notwendige verloren; sie lassen sich in ihrem Denken und Handeln von ihren niederen Strebungen und selbstischen Neigungen leiten, statt sich an den ewigen und unverrückbaren Zielen und Normen menschlichen Daseins aufzurichten. Hier Wandlung zu schaffen, ist die große Aufgabe der Erziehung und Bildung. Sie hat der heranwachsenden Jugend die wahren Werte und Normen klar zum Bewußtsein zu bringen, damit sie diese innerlich bejaht und ihrem Imperativ gemäß handelt: „Deshalb wird der Geist gebildet, damit wir das Böse erkennen und es leichter fliehen und die Tugend erkennen, sodann nach ihr streben und sie festhalten.“ [23])

[23]) intr. sap. 3, 35 (I, 4). Das Zitieren geschieht nach folgenden Gesichtspunkten: Bei besonders kennzeichnenden Stellen und bei solchen, deren Übertragung ins Deutsche Zweifel zuläßt, wird der

Dieser Ausspruch des Vives weist uns hin auf die Grundlage seiner ganzen Gedankenwelt: die christlich-katholische Weltanschauung. In echt spanischem, streng katholischem Geiste erzogen, hat er während seines ganzen Lebens am katholischen Glauben festgehalten. Die geoffenbarte göttliche Wahrheit und die Lehre der Kirche sind für ihn maßgebend bei der Beantwortung der letzten Fragen nach Sinn und Ziel von Welt und Mensch und bei der Stellungnahme zu den großen Streitfragen seiner Zeit. Mit dieser religiös-gläubigen Gesinnung verbindet sich bei ihm ein hoher sittlicher Ernst: „Die Tugend ist die Königin, das erste und hervorragendste aller Dinge. Ihr gegenüber muß alles übrige, wenn es seine Pflicht tun will, eine dienende Stellung einnehmen.“ [24]) Gegenüber Erasmus erscheint bei ihm „alles feierlicher, erhabener und zugleich wahrhafter, bei ungefähr gleich kritischem Standpunkt in Glaubenssachen scheint er positiver, weil er asketischer ist und einen idealen Zug des Gemütes hat“. [25])

Diese religiös-sittliche Grundhaltung macht es begreiflich, daß Vives nie ein extremer Vertreter humanistischer Ideen wurde. Sowohl an der Akademie seiner Vaterstadt Valencia, die er zwei Jahre lang besuchte, als auch während der folgenden drei Jahre seines Pariser Studiums wurde er ganz in mittelalterlich-scholastischem Geiste unterrichtet. In Paris geriet er dann unter humanistischen Einfluß und trat in seiner im Jahre 1514 verfaßten Schrift „Veritas

lateinische Text in Klammer beigefügt. Die Übertragung ins Deutsche wurde selbständig vorgenommen, nachträglich jedoch mit andern Übersetzungen, soweit solche überhaupt schon vorhanden sind, verglichen. Insbesondere wurde die treffliche Übersetzung von Fr. Kayser (a. a. O.) beigezogen. Wenngleich wir uns im allgemeinen mit diesen Übersetzungen einverstanden erklären konnten, wurde doch da und dort eine etwas andere Interpretation vorgenommen. Ziel war uns dabei nicht so sehr eine wortgetreue, als vielmehr eine sinngemäße Übertragung. Bei den Zitaten bedeuten die vor der Klammer stehenden Ziffern Buch und Kapitel, die in ihr stehenden Band und Seite der Gesamtausgabe der Vivesschen Werke von Gregor Majansius (siehe Literaturverzeichnis I).

[24]) intr. sap. 3, 17 (I 3). — [25]) Lange, a. a. O. S. 783.

fucata“ bereits für die klassisch-schöne Sprache der heidnischen Dichter ein, während er den Inhalt ihrer Werke als für einen Christen verwerflich bezeichnete.[26]) Erst als er 1516 an die von humanistischem Geist erfüllte Universität Löwen übersiedelte und ein Freund des Erasmus wurde, kam er allmählich zu der Überzeugung, daß man sich mit der antiken Literatur beschäftigen müsse nicht nur wegen der vorbildlichen sprachlichen Form, sondern auch deshalb, weil sie inhaltlich viel Ergötzliches und Nützliches biete.[27]) Jetzt eröffnete er auch in aufsehenerregenden Streitschriften den Kampf gegen den traditionellen scholastischen Wissenschafts- und Unterrichtsbetrieb.[28]) Besonders epochemachend war die erste, im Jahre 1519 erschienene und „In pseudodialecticos“ betitelte, welche nach Lange „eines der interessantesten Aktenstücke im Kampfe zwischen Humanismus und verfallener Scholastik darstellt“.[29]) Mit beißendem Spott machte er sich lustig über die unfruchtbaren Spitzfindigkeiten und subtilen Haarspaltereien, welche den Gegenstand der zu gehässigen Streitereien ausgearteten Disputationen bildeten, sowie über die ungeheuerlichen Wortbildungen der „Metaphysiker“. Er selbst, so schreibt er, habe es leider viel zu weit in dieser Kunst gebracht, und noch heute sei ihm das ein Hindernis bei seinen wissenschaftlichen Arbeiten. Wenn er nur die Kunst des Vergessens dieser Dinge irgendwo lernen könnte.[30]) Vives erlebte also das Fiasko der traditionellen Bildung an sich selbst, und wir begreifen darum seine heftigen Angriffe gegen sie.

Anstelle dieser Pseudowissenschaft soll die Pflege der „h u m a n e n“ Disziplinen, d. h. Sprachbildung und literarisches Studium treten.[31]) Die Sprache ist ein

---

[26]) II 517.

[27]) vgl. „Praelectio in Georgica Vergilii“ (1518), II 71.

[28]) „In pseudodialecticos“ (1519) und um dieselbe Zeit: „Praelectio in quartum Rhetoricorum ad Herennium“ (II 87) und der Dialog „Sapiens“ (IV 21).

[29]) Lange, a. a. O. S. 745.

[30]) in pseud. (III 39). — [31]) ebenda (III 63).

„thesaurus omnis eruditionis", eine Schatzkammer aller Bildung. Sprachbeherrschung ermöglicht eine textkritische Einstellung gegenüber den Quellen und befähigt zu klarer und präziser Begriffsbildung. [32]) Von solchen Gesichtspunkten aus befürwortet Vives das Studium der antiken Literatur, nicht aus Begeisterung für das Kulturideal, den Lebensstil und die Lebensstimmung der antiken Welt. Vollends vermissen wir bei ihm eine Empfänglichkeit für die ästhetische Seite jener Kultur. Das literarische Studium dient in erster Linie der Erlangung von Sachkenntnissen: „Die Studierenden sollen stets bedenken, daß, wenn zu der Sprachkenntnis nichts weiteres hinzukommt, sie gleichsam nur vor den Türen oder höchstens in den Vorhallen der Wissenschaft weilen; daß es auch gar kein Plus bedeutet, Griechisch und Latein statt Französisch und Spanisch zu verstehen, wenn man von dem Nutzen absieht, den man aus den klassischen Sprachen ziehen kann; endlich daß alle Sprachen nicht um ihrer selbst willen der Mühe des Erlernens wert sind." [33])

Vives geht nun noch einen Schritt weiter. Während die übrigen Humanisten der Ansicht sind, „daß Philosophie und Wissenschaft von den Alten zum Abschluß gebracht sei" [34]) und es darüber hinaus keinen wissenschaftlichen Fortschritt mehr gebe, fordert er eine historisch-kritische Einstellung gegenüber den wissenschaftlichen Autoritäten des Altertums, besonders gegenüber Aristoteles. Man müsse danach streben, die Alten durch eigene selbständige wissenschaftliche Forschung zu übertreffen: „Sich über die Ansichten großer Autoren seine eigene Ansicht zu bilden, liegt mehr im Interesse des wissenschaftlichen Fortschritts als alles ruhig auf fremde Autorität und fremden Glauben hin zu akzeptieren.... Wenn wir uns nur erst einmal selbst an die Erforschung der Dinge in Leben und Natur machen, werden wir sicher besser

[32]) exerc. 1. lat. Widm. (I 280). — [33]) tr. d. 4, 1 (VI 345).
[34]) Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. I. 3. Aufl. Leipzig 1919. S. 354.

über sie zu reden wissen als Aristoteles, Plato oder sonst ein antiker Denker.... Durch diejenigen, die sich vor uns mit den Dingen beschäftigten, dürfen wir uns nicht einengen lassen, sie sollen uns nur als Führer dienen: allen steht die Wahrheit offen, noch keiner hat sie ganz gefunden, sondern ihre vollständige Erforschung ist der Zukunft überlassen." [35]) Mit dieser Forderung steht Vives als ein Vorläufer von Baco und Descartes in seiner Zeit führend da. Er „öffnete den meisten Gelehrten seiner Zeit wieder die Augen für die Aufgaben der Wissenschaft und forderte sie auf, unbeschadet aller Verehrung großer Männer, doch den Gedanken der genauen Prüfung einer Anschauung nicht außer acht zu lassen, sondern an den steten wissenschaftlichen Fortschritt zu glauben". [36]) Die neuen Aufgaben kann aber die Wissenschaft nur lösen durch Anwendung der empirisch-induktiven Forschungsmethode. Vives weist deshalb ausdrücklich darauf hin, daß jede echte wissenschaftliche Forschung mit der sinnlichen Erkenntnis des Einzelnen und Einfachen beginnen und von hier aus zum Allgemeinen aufsteigen müsse. [37]) Dieser wissenschaftliche Empirismus gibt pädagogisch gewendet einen Realismus. Die Bildung muß dem künftigen Forscher das formale Rüstzeug für die neue Forschungsart vermitteln, indem sie ihn durch Beschäftigung mit den Sachen zum Selbstdenken und Selbstfinden der Wahrheit anleitet.

Wir haben damit drei Gedankenkreise gefunden, in denen Vives' pädagogisches Denken wurzelt: einen religiös-sittlichen, einen humanistischen und einen realistischen.

Der erste ist der eigentlich zentrale und besonders seine letzten pädagogischen Zielbestimmungen beeinflussende. Er sieht klar, daß Verstandesbildung und Sprachkultur als Teile der gesamten Bildungsarbeit zu ihrem eigentlich bildenden Ertrag nur kommen können, wenn sie mit Willens- und Charakterbildung verknüpft

[35]) caus. corr. Praef. (VI 6f.). — [36]) Th. Kater, a.a.O. S. 34.
[37]) s. u. S. 33f.

sind. Auch muß er von diesem Standpunkt aus für jeden Menschen als bloßen Menschen ein gewisses Maß von Bildung verlangen, kann also nicht zum Vertreter einer ausschließlich gelehrten Bildung werden. Humanistisch ist seine Opposition gegen den traditionellen Bildungsbetrieb, sein Eintreten für das Studium der antiken Literatur, sein Hinweis auf die Notwendigkeit einer psychologischen Fundierung der Bildungsarbeit und die Berücksichtigung der Körperpflege. Seine realistische Einstellung bewahrt ihn vor einer einseitigen Hochschätzung der sprachlichen Bildung und vor einer bedingungslosen Anerkennung des humanistischen Eloquenzideals. Er erkennt vielmehr die Bedeutung der Erfahrung und Anschauung als Grundlagen der Wissenschaft und Bildung und verlangt deshalb Sachunterricht und Verbindung von Sprach- und Sachunterricht.

Sodann weicht überhaupt die ganze Art und Weise, der ganze Geist, mit dem Vives die pädagogischen Probleme behandelt, von der sonst bei Humanisten und Reformatoren üblichen Behandlungsweise weit ab. Es haben bei ihm Bildungsgedanke und Bildungswesen eine gewisse Selbständigkeit erlangt gegenüber kirchlichen und staatlichen Zwecken. Er fragt nicht, wie das Bildungswesen zu gestalten sei, um am besten kirchliche Zwecke zu erfüllen. Bei der Herleitung und Begründung seines Bildungsziels hält er es für unangebracht, bei anderen Disziplinen auf Leih und Borg zu gehen. Trotz seiner religiösen Gesamteinstellung bemüht er sich immer wieder, Fragen der Erziehung und Bildung „autonom" zu behandeln. [38])

Sodann bewahrt sich Vives seine kritische Selbständigkeit gegenüber den damaligen Autoritäten auf pädagogischem Gebiet. Das gilt vor allem gegenüber Quintilian, der für die Humanisten der auctor classicus der Pädagogik war. „Er zieht ihn heran, nicht um Gedanken von ihm zu entlehnen — er hat ja selbst

[38]) vgl. tr. d. 5, 1 (VI 386).

viel weitere und ergiebigere Gesichtspunkte; nicht um seine Ansichten durch ihn zu decken, — er ruht selbst auf einer so breiten Basis selbstgewisser Reflexion, daß er der Stütze nicht bedarf; aber er zieht ihn heran, weil er das Bedürfnis empfindet, bei sich bietender Gelegenheit mit einer solchen Autorität sich auseinanderzusetzen.“ [39])

Die Grundlagen seines pädagogischen Gedankengebäudes schafft sich Vives durch beobachtendes Studium der Wirklichkeit, sowohl des kulturellen Lebens als auch des Zöglings und der Gemeinschaften. Mit weitschauendem und tiefblickendem Auge umfaßt er die ganze Kultur und Wissenschaft seiner Zeit und erweist sich in seinem Werke De causis corruptarum artium (1531) als „ein encyklopädischer Kritiker der Wissenschaften, der mit seltener Schärfe des Urteils überall der blinden Autorität und dem Schlendrian entgegentrat und die fruchtbaren Felder der Forschung nachzuweisen suchte“. [40]) Zu dieser empirisch fundierten Kulturphilosophie kommt als weitere Grundlage eine auf Beobachtung und Experiment sich stützende Psychologie. [41])

---

[39]) A. Messer, a. a. O. S. 468. — [40]) F. A. Lange, a. a. O. S. 777.

[41]) Sein starkes Interesse für die sozialen Fragen seiner Zeit bezeugen besonders seine Schriften „De subventione pauperum sive de humanis necessitatibus“ (1526) und „De communione rerum ad Germanos inferiores“ (1535). (V 464 f.). Vgl. die Dissertation von W. Weitzmann, a. a. O.

I. Abschnitt.

Ziel der Bildung und Struktur des Bildungsvorgangs.

A. Das Ziel der Bildung: Geistesbildung.

„Wenn der Vater seinen Sohn in die Schule schickt, so möge er bedenken, daß er als Frucht des Studiums letztlich nicht Ehre und Geld erwarten darf, sondern Geistesbildung (animi culturam), was unvergleichbar wertvoller ist: der Jüngling soll weiser und durch gesunde Lehre sittlich besser werden." [42]) Aus diesen Worten geht klar hervor, wo die Bildung des Geistes als Teilfunktion der gesamten Erziehung ihre letzten Beziehungspunkte zu suchen hat: in der virtus, der religiös-sittlichen Lebensform der Persönlichkeit. Ohne religiös-sittliche Grundhaltung ist vollendetes Menschentum nicht möglich; denn „der Mensch ist, wie jedes Ding, im Hinblick auf sein Ziel zu beurteilen: er ist nichtig und elend, wenn er es nicht erreicht, ist im Zustand höchster Vollendung und darum auch des höchsten Glückes, wenn er es erreicht. Und was anderes können wir dem Menschen als Ziel aufstellen als Gott". [43]) Im Hinblick darauf ist „die Tugend die Königin, das erste und hervorragendste aller Dinge. Ihr gegenüber muß alles übrige, wenn es seine Pflicht tun will, eine dienende Stellung einnehmen. Unter Tugend verstehe ich das rechte Verhalten gegen Gott und die Menschen: Gott zu ehren, die Menschen zu lieben und ihnen Gutes zu erweisen. Alles übrige,

[42]) tr. d. 2, 3 (VI 285f.). — [43]) tr. d. 1, 4 (VI 255).

wenn man es nur auf die Tugend bezieht, ist nichts Böses". [44])

Dieses letzte Ziel kann die Erziehung zunächst erreichen durch direkte Einwirkung auf den Willen und Charakter des heranwachsenden Menschen. Auch Vives betont die Wichtigkeit solcher direkter Willensformung und zeigt, durch welche Mittel sie zu geschehen hat (Übung und Gewohnheit, Macht des Beispiels, gelingende Tätigkeit usw.). [45]) Als das wichtigste und wesentlichste Mittel versittlichender Bildungsarbeit aber bezeichnet er die Bildung des Geistes, seine Wesensformung durch Bildungsgüter. Er geht dabei von der psychologischen Voraussetzung aus, daß weder der Wille noch der Verstand für sich allein den Ablauf des seelischen Lebens bestimme. Zwar räumt Vives dem Willen den Vorrang ein wegen seiner unmittelbaren Bedeutung als dynamischer Faktor für das menschliche Handeln; er ist „Herr und Gebieter aller Dinge", also in gewissem Sinn die höhere seelische Äußerungsform. Andererseits aber bedarf er notwendig des erleuchtenden Verstandes als beratenden Führers. Durch Werturteile wird der Wille dirigiert und motiviert, wenn auch nicht zur Annahme des als wertvoll Erkannten direkt gezwungen. [46])

In diesem Zusammenhang gewinnt die Geistesbildung eine hervorragende Bedeutung: „Nichts Schöneres und Vorzüglicheres gibt es im Leben als die Bildung des Geistes, was wir auch wissenschaftliches Studium nennen. Durch sie unterscheiden wir uns vom Zustand des Tieres, sie vermittelt Humanität und hebt uns zu Gott selbst empor" („nihil esse in vita vel pulcherius vel praestabilius cultu ingeniorum, quae disciplinae nominantur, qui nos a ferarum ritu et more separat, humanitati restituit, et ad Deum extollit ipsum"). [47]) „Der Geist ist entweder gebildet und tugendhaft oder das Gegenteil: ungebildet und lasterhaft." [48])

[44]) intr. sap. 3. 17 (I 3). — [45]) vgl. Siske, a. a. O. S. 79 ff.
[46]) an. et v. 2. 11 (III 382); vgl. auch Siske, a. a. O. S. 35 f. u. 76 f.
[47]) in libr. de disc. Praef. (VI 5). — [48]) intr. sap. 2, 15 (I 2).

Das formale Ziel dieser Geistformung aber ist die prudentia, die Lebensklugheit und Lebenstüchtigkeit. Sie besteht in der „Fähigkeit, alles, was wir im Leben brauchen, den örtlichen und zeitlichen Verhältnissen, den Personen und der Sachlage anzupassen. Sie ist die Lenkerin und das Steuer im Sturm der Affekte, damit dieselben unser Lebensschifflein nicht auf Untiefen oder gegen Klippen schleudern oder es in ihrem Strudel verschlingen.... Sie ist das Ergebnis von Urteilskraft und Erfahrung.... Ihr Ziel besteht darin, daß man alles Handeln und Denken aufwendet zur geistigen Hebung seiner selbst und seiner Nebenmenschen und dadurch sich selbst und die andern besser macht". [49]) Die Ausbildung und Verfeinerung der Lebensklugheit, vor allem der Urteilskraft, muß eine Hauptaufgabe des Bildungsgeschäftes sein. Der Zögling soll von Anfang an veranlaßt werden, die Gegenstände der natürlichen und geistigen Welt, die als Bildungsgüter in den Bildungsprozeß hereinkommen, in ihrem wahren Werte abzuschätzen, ihre Stelle in einem umfassenden Wertzusammenhang zu sehen. „Die wahre Weisheit besteht darin, über die Dinge richtig zu urteilen." [50]) „Nichts ist im menschlichen Leben verhängnisvoller als jene Entartung des Urteils, derzufolge man den Dingen nicht mehr ihren eigentlichen Wert zuerkennt." [51])

Wir sehen: die Ansichten unseres Pädagogen über Ziel und Wesen der Geistesbildung sind durchgehend ethisch und weltanschaulich orientiert. Darum unterscheidet sich sein Bildungsideal wesentlich von dem humanistischen Eloquenzideal seiner Zeit. In den Humanistenschulen lief die Bildung in der Hauptsache auf eine formale Sprachkultur und auf eine rein ästhetisch-literarische Form des gebildeten Menschen hinaus. Für sie ist das letzte Ziel der Bildung der „vir eloquens", für Vives aber der „vir bonus". Zwar anerkennt er den Wert und die Schönheit der

[49]) tr. d. 5, 1 (VI 386f). — [50]) intr. sap. 1, 1 (I 1).
[51]) intr. sap. 1, 1 (I 1).

Eloquenz, aber sie ist nicht das höchste und allgemeine Ziel, sie ist nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck, und darf darum nicht als Ziel des Unterrichts aufgestellt werden. Vives sieht klar, daß Sprachkultur ohne ein ausreichendes Fundament realen Wissens nur zu Hohlheit und Phrasenhaftigkeit führt, niemals aber innere Bildung zu schaffen vermag. [52])

Ebenso lehnt er eine Bildung im Sinne einer höfisch-ritterlichen Galanterie, eines rein äußeren Lebensstils ab: „Es gibt solche, die in irgendetwas die Quelle alles Guten sehen und glauben, wer dieser Quellen entbehre, in dem sei nichts Gutes und er sei nicht zu achten; die einen erblicken dieses Gute in einer vornehmen Abstammung, andere in der Eloquenz, wieder andere in der Grammatik oder in der Kunst, Verse zu schmieden, wieder andere in einer schönen Gestalt, die meisten aber im Reichtum; viele verbinden in törichter und ungerechter Weise alles Mögliche, wie z. B. die Kleidung, die Art des Gehens und Sichsetzens mit dem Begriff der Bildung, so daß sie einen Menschen, der dieses nicht nach ihrem Geschmack besitzt, nicht für gebildet halten.“ [53]) In seinem Schülerdialog über die „Erziehung“ läßt Vives den weisen Flexibulus zu einem adeligen Jüngling, welcher der Ansicht ist, er habe nicht nötig, sich geistig zu bilden, da er Besitz, Lanze und Schwert habe, sagen: „Das ist mutig und tapfer gesprochen, aber so, als ob du, weil du ein Adeliger bist, kein Mensch zu sein brauchtest.“ [54]) In einem andern Dialog läßt er den Vater zum ungebildeten Söhnchen sagen: „Was hast du mehr als der Hund? Dieses, daß jener kein Mensch werden kann, während du es kannst, wenn du nur willst.“ [55])

Daraus folgt, daß Vives grundsätzlich für jeden Menschen einen gewissen Grad von Bildung verlangt und sein Bildungsideal in den Grundzügen für jeden Menschen Geltung hat. Auch das weibliche Geschlecht

[52]) rat. dic. Praef. (II 90). — [53]) an. et v. 3, 6 (III 485).
[54]) exerc. l. lat. dial. Educatio (I 399).
[55]) ebenda dial. Deductio ad ludum (I 286).

bedarf der Bildung, denn „das ist allein der Grund, warum die meisten Frauen so eigensinnig, mürrisch, putzsüchtig, unnützen Dingen zugetan, bei Widerwärtigkeiten und Unglück aber mürrisch und unausstehlich sind, weil sie von besseren Dingen keine Kenntnis haben und darum auch nichts anderes lieben oder hassen können, als was sie von einer ungebildeten Mutter oder durch das Beispiel der Schlechten lernten oder als das, wohin sie ihr Körper zog". [56]) Schon Sokrates sage im Symposion des Xenophon, daß „der weibliche Geist keineswegs zu irgend einer Sache ungeschickter sei als der männliche, es fehle nur an Rat und Kraft". [57]) Das Unglück der Erbsünde hat jedes Geschlecht getroffen, und wir alle bedürfen der Bildung, damit wir uns von falschen Urteilen frei machen. [58]) Freilich hat die Bildung der Frau ihre besonderen Ziele und Wege, und Vives hat seine Ansichten darüber dargelegt vor allem in seiner Schrift „De institutione feminae christianae" (1523). Ruhmer, der Vives' Theorie über Frauenbildung untersucht hat, kommt zu dem Urteil: „Vives ist der erste Theoretiker, der bewußt dahin gestrebt hat, in seinen Vorschriften den Weg zu weisen, um eine dem weiblichen Geschlechte angemessene und eigentümliche geistige Bildung den Frauen seiner Tage zu vermitteln. Mit diesem Prinzip, dieser Forderung steht er allein unter allen Humanisten; auch ein Erasmus reicht in dieser Beziehung nicht im entferntesten an ihn heran." [59])

Da aber Bildung nicht auf eine bestimmte Gesellschaftsschicht beschränkt bleiben darf, fordert er in seiner Schrift „De subventione pauperum" (1526), dem ersten Versuch einer Theorie der staatlichen Armenpflege, der Not der armen Bevölkerung sei vor allem durch Vermittlung einer hinreichenden Bildung zu steuern. Das sind die wahren Wohltäter der Armen, die sich ihrer Bildung annehmen: „Es ist nicht in Worten zu fassen, welchen Nutzen große und gebildete

[56]) off. mar. 3 (IV 365). — [57]) ebenda (IV 366).
[58]) ebenda (IV 362 f.). — [59]) W. Ruhmer, a. a. O. S. 76.

Männer dem Staate bringen könnten, wenn sie sich nicht scheuten, sich der Bildung der Jugend zu widmen, die noch zu allem willig ist, und der man sehr leicht eine rechte Gesinnung einflößen kann.... Keineswegs dürfen die Staatenlenker in diesem Punkte nachlässig sein, sie müssen der Jugend für die besten Lehrer sorgen, die sich nicht nur durch Geist und Bildung, sondern auch durch einen reinen und unantastbaren Charakter auszeichnen. Denn der Unterricht im Kindesalter hat dieselbe Bedeutung für das künftige Leben wie die Keime für die kommende Frucht" („nam in illa puerili institutione magna vis est ad reliquam omnem vitam, quemadmodum in seminibus ad fruges venturas").[60] Darum befürwortet Vives den Schulzwang[61] und betont die Wichtigkeit der bildungspolitischen Aufgaben des Staates. Die Regelung der Bildungsangelegenheiten sei die erste und wichtigste Aufgabe der staatlichen Gesetzgebung: „Da die Gesetze dazu da sind, um den Menschen ein Zusammenleben im Rahmen eines bestimmten und billigen Rechtes zu ermöglichen, so muß es ihre erste Aufgabe sein, den Geist als Quelle alles Handelns in Ordnung zu bringen und zu bilden" („primum legum munus esse debet, ut animum constituant ac forment, fontem actionum omnium"); „sie sollen nicht nur für die Strafe der Schlechten sorgen, sondern dafür, daß diese nicht schlecht sein wollen."[62] Ähnliches lesen wir an anderer Stelle: „Nach meiner Meinung müßte es die erste Sorge der Gesetze sein, den Charakter der Bürger in Ordnung zu bringen, damit diese über die Dinge ohne Falsch zu urteilen vermögen, denn bei wohlgebildeten und sittlichen Bürgern hat man nicht mehr viel zu befehlen und zu verbieten."[63]

---

[60]) subv. paup. 1, 3 (IV 428); vgl. W. Weitzmann, a.a.O. S. 11f. u. S. 22.
[61]) subv. paup. 2, 4 (IV 476). — [62]) caus. corr. 7, 1 (VI 227).
[63]) off. mar. 3 (IV 362); vgl. auch tr. d. 5, 4 (VI 412).

B. Die Struktur des Bildungsvorgangs.

Zum Akte der Bildung als Fremdbildung gehören notwendig drei Glieder: der zu Bildende, der Bildner und das Bildungsgut, oder mit andern Worten: der Schüler, der Lehrer, das Lehrgut. Der Lehrer hat als Vermittler zwischen Schüler und Lehrgegenstand die Aufgabe, letzteren an den werdenden Menschen heranzubringen, damit dieser ihn aufnehme und verarbeite und dadurch in seinem inneren Wesen geformt und gestaltet werde. Demzufolge stellt sich Vives der Bildungsprozeß, so wie er in der Unterrichtswirklichkeit nach außen in Erscheinung tritt, dar von seiten des Lehrers als ein Übermitteln (traditio), bezw. Lehre (doctrina), von seiten des Schülers als ein Aufnehmen (acceptio), bezw. Lernen (disciplina). Er gibt folgende Definition und Erläuterung dieser Grundbegriffe: „Unter ‚Lehre' versteht man die Übermittlung von Kenntnissen durch jemanden, der sie hat, an jemanden, der sie nicht besitzt; unter ‚Lernen' die Aufnahme der übermittelten Kenntnisse. Dabei erhält der Empfangende einen geistigen Zuwachs, während der Gebende nicht nur keinen Verlust erleidet, sondern im Gegenteil durch die Lehrmitteilung an Bildung zunimmt, wie ein Feuer durch Bewegung und Anfachung; es wird nämlich der Geist in Tätigkeit gesetzt und kommt an allem herum, was mit der gegenwärtigen Aufgabe im Zusammenhang steht; ... das ‚Lernen' kann doppelter Art sein: entweder besteht es in der Hinzufügung einer Qualität im Geiste, wie z. B. beim Lernen einer fremden Sprache und überhaupt bei der Aneignung von Erzeugnissen des Menschengeistes; oder aber besteht es in der Aktualisierung potentieller geistiger Fähigkeiten. Letzteres findet statt bei den Wissenschaften und Künsten, deren Materie eine natürliche Sache ist; von ihnen schlummern nämlich Samen in dem Geiste, wie die der Pflanzen in der Erde, so daß der Lehrende nichts anderes zu tun scheint als die Sonne, die mit ihrer Kraft aus den Samen die Keime hervorlockt; diese

würden ohnedies aus eigener Kraft hervorwachsen, nur nicht so gut und so schnell. Die Tiere lehren ihre Jungen, damit diese eher die Tätigkeiten ausüben, die sie ohnedies von selbst vollziehen würden. So lernt z. B. der Vogel seinen Jungen das Fliegen, die Katze den ihren das Mausen, damit sie ihnen möglichst schnell ähnlich, d. h. in ihrer Art vollkommen werden. Wir Menschen aber lehren unsere Nachwachsenden, damit sie Tätigkeiten, die sie entweder niemals oder auf andere Weise vollziehen würden, so ausüben, wie wir es wollen.... Das Tier wird für seine Belange belehrt durch die Lehrmeisterin Natur; wir aber bedürfen sowohl der eigenen Übung als auch der fremden Lehre, um das zur Entfaltung zu bringen, was in uns angelegt ist." („Doctrina est traditio eorum, quae quis novit ei qui non novit; disciplina est illius traditionis acceptio, nisi quod mens accipientis impletur, dantis vero non exhauritur, immo communicatione augetur eruditio, sicut ignis motu atque agitatione: excitatur enim ingenium, et discurrit per ea quae ad praesens negotium pertinent. ... Disciplina est duplex, altera est appositio qualitatis in animo, ut cum lingua nova traditur, quod fit in hominum inventis; altera est eductio ingenii de potestate in actum, sicut in scientiis, artibusque, quarum est materia res naturalis, illarum enim omnium, sicuti antea diximus, semina sunt naturaliter menti nostrae indita, velut stirpium ipsi terrae, ut nihil videatur aliud docens agere, quam quod sol cum vi sua profert ex seminibus germina, proditura alioqui per se, sed non tam feliciter, nec tam cito: docent bruta sobolem suam ut citius faciant quod per se nihilominus facerent, ut avis pullum suum volare, felis venari mures, ut quam citissime videant eos sui similes, hoc est, in sua specie profectos, nos vero docemus illa ut quod vel nunquam facerent, vel aliter, faciant uti nos volumus ... brutum ad sua edoctum est magisterio naturae, nos indigemus, et nostra excercitatione, et admonitione aliena, ut proferamus quod est inditum.") [64])

[64]) an. et v. 2, 8 (III 372 f.).

Aus diesen Ausführungen geht hervor, daß Vives den Bildungsvorgang in seiner ganzen Tiefe und Problematik erkannt hat. Weit entfernt, in der mechanischen und rein passiven Hinnahme eines dargebotenen Wissensstoffes das Wesentliche beim Bildungsprozeß zu sehen, versteht er ihn vielmehr als eine Geistesentfaltung von inneren Anlagen aus. Daß sein Denken dabei an den aristotelischen Begriff der Entelechie anknüpft, ersehen wir aus einer Stelle in seiner philosophischen Schrift „De prima philosophia", in der er über das Wesen und Werden alles Geschaffenen abhandelt: „Alles, was tätig ist, hat einen gewissen Zweck, den es sich als Endziel gesetzt hat ... so trägt der Mensch Sorge, daß er sich höher entwickelt, daß er die Fähigkeiten, mit denen ihn die Natur beschenkt hat, zur Anwendung bringe; dazu wird er nämlich von der Natur durch geheimen Antrieb veranlaßt." [65])

Dennoch aber unterscheidet sich der geistige Werdeprozeß vom rein natürlich-organischen Wachstumsvorgang in Tier- und Pflanzenreich, ist mehr als dieser. Während Tier und Pflanze ohne fremde Hilfe sich entfalten und die ihnen mögliche Entwicklungshöhe erreichen, bedarf der Mensch als Geistwesen dazu der Güter der objektiven Kultur. Erst in der Auseinandersetzung des sich entwickelnden Geistes mit diesen Gegenständlichkeiten gelangt er zur Vollendung seiner Form. [66]) Insofern beim Lehrgeschäft darauf abgezielt wird, im Schüler geistgestaltende Wirkungen auszulösen, erhält der Lehrer die Würde und Bedeutung eines artifex formandi, eines bildenden Künstlers, der den Geist formt („qui format animum"), wird die Schule zur Bildungsstätte und Werkstätte der Menschenformung („formatorium, et quasi officina hominum"). [67]) Denen, die der Ansicht sind, daß das Bildungsproblem seine beste Lösung fände, wenn man einfach nur für die ungehinderte Entfaltung der im Kinde angelegten Keime sorgen würde, gibt Vives den

[65]) prim. philos. 3 (III 285). — [66]) intr. sap. 6, 123 (I 11).
[67]) excer. 1. lat. dial. Deductio ad ludum (I 287).

Rat, daß sie besser täten, ihre Kinder bei ungebildeten Menschen auf dem Lande irgendwo aufwachsen zu lassen, oder noch besser in einer Wildnis oder Einöde; denn für gewöhnlich sei es so, daß der Bildungserfolg um so sicherer sei, je höher der Grad der Bildung und Erfahrung der Menschen ist, von denen die Jugend ihre Bildung erhält.[68]) Freilich muß die Bildung insofern negativ sein, als sie den Zögling von den schlimmen Einflüssen einer verdorbenen Umwelt bewahrt, und es erinnert an Rosseau, wenn er sagt: „Eltern, Ammen, Lehrer, Verwandte, Freunde und endlich das Volk, der große Lehrer des Irrtums, sie alle suchen jene Tugendkeime von Grund aus zu vertilgen und den aufflackernden Funken durch ihre törichten Meinungen gleichsam im Sturze zu unterdrücken.“[69]) Daher die Weisung: „Vor allem hat man dafür zu sorgen, den nach Weisheit Strebenden von den populären Ansichten zu befreien.“[70])

Wenn er von einem doppelten Lernen entsprechend einer Doppeltheit des Lernstoffes spricht, so denkt er dabei wohl zunächst an Bildungsstoffe, durch deren Aneignung die Seele in erster Linie eine stoffliche Bereicherung erfährt, weiterhin aber an solche, die in der Hauptsache einen Zuwachs an geistiger Kraft bewirken, wie das bei solchen der Fall ist, die ganz oder teilweise in einer Fertigkeit bestehen. Im ersten Fall ist der Erfolg des Lernens mehr ein Wissen, im zweiten Fall mehr ein Können. Mit dieser Unterscheidung deutet er den Unterschied zwischen materialer und formaler Bildung an. Einer Überschätzung der stofflichen Seite gegenüber weist er auf die Wichtigkeit des formalen Moments im Prozeß der Bildung hin. Er wendet sich gegen die einseitige Stoffanfüllung und Stoffüberschüttung im herkömmlichen scholastischen Unterrichtsbetrieb. Die Viel- und Alleswisser vergleicht er mit den griechischen Sophisten und stellt als nachahmenswertes Beispiel den Sokrates ihnen gegenüber,

[68]) off. mar. 3 (IV 365). — [69]) fem. christ. 2, 11 (IV 260f.).
[70]) intr. sap. 1, 5 (I 2).

der zwar nichts zu wissen vorgibt, aber doch die Sophisten ihrer Unwissenheit überführt.[71]) Er verurteilt das Überschütten der Schüler mit Wissensstoffen und Meinungen aller Art, bevor sie auch nur ein wenig zu urteilen gelernt haben.[72]) Seine Forderung lautet dahin, „daß die Wissenschaften und Künste in reinerer und einfacherer Form gelehrt werden, damit das christliche Volk wieder zurückgeführt werde zu echter und ursprünglicher Einfachheit. Ein Weiser sagt treffend: ‚In vielem Wissen steckt viel Bosheit, und wer sein Wissen vermehrt, vermehrt auch seine Mühe‘.“[73])

II. Abschnitt.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit.

Nach den vorausgegangenen Darlegungen hat Vives in der Entfaltung der menschlichen Geistesform durch die Kulturgüter das wesensnotwendige Moment der Geistesbildung erkannt. Eine solche Entfaltung ist aber in erster Linie abhängig von der inneren Aktivität des zu Bildenden. Je mehr dieser vom Bildungsgut in seinem innersten Wesen ergriffen wird, sich ihm mit ganzer Seele zuwendet und sich an ihm intensiv betätigt, desto größer ist die Bildungswirkung des unterrichtlichen Tuns. Daher gilt auch für Vives als erster und wichtigster Grundsatz der Unterrichtsgestaltung der der Selbsttätigkeit, wobei wir unter Selbsttätigkeit jene lebendige Tätigkeit des personalen oder geistigen Ichkerns verstehen, ohne die das Bildungsverfahren nur Dressur, schematische Abrichtung ist. Insofern ist in jeder Fremdbildung etwas von Selbstbildung beschlossen und muß es das Ziel aller Fremdbildung sein, den Zögling durch Weckung der Selbsttätigkeit zu seinem Sich-selbst-gestalten zu führen: „Wir wollen die Studien der Schüler mehr in die Wege leiten als zu

[71]) caus. corr. 1, 3 (VI 19). — [72]) caus. corr. 1, 5 (VI 40).
[73]) tr. d. 1, 6 (VI 268).

einem Ende führen. Natur und Übung werden vollenden, was wir beginnen; denn ohne sie hat jede Unterrichtskunst wenig Erfolg." („sed nos tamen discentium studia magis dirigemus ad viam, quam perducemus ad finem. Natura et exercitatio perficient a nobis inchoata, sine quibus parum affectura sit ars omnis.") [74]) An einer anderen Stelle lesen wir: „Über den Gang des Unterrichts führt Cicero aus Plato einen Ausspruch des Sokrates an, den dieser oft im Munde führte: daß er nämlich dann sein Werk für getan erachte, wenn er jemanden durch seine Worte zum Studium der Wahrheit dauernd begeistert habe. Wir wollen aber ein bekanntes Gleichnis brauchen: solange jemand des Weges unkundig ist, bedarf er des Führers; wenn er selbständig seine Straße ziehen kann, bedarf er mehr des eigenen Geistes als eines Lehrmeisters." („Tamdiu esse cuique opus duce, quandiu viam ignoret, eam ubi per se se possit peragere, animo indigere magis quam magistro.") [75])

A. Grundlagen und Voraussetzungen der Selbsttätigkeit.

Die Tendenz zu spontaner Tätigkeit und Entfaltung liegt nach Vives in der Natur und Wesensart des menschlichen Geistes begründet. Er vertritt nämlich in Übereinstimmung mit der aristotelisch-scholastischen Erkenntnistheorie und Psychologie folgende Ansicht von den Grundlagen menschlicher Erkenntnis: „Es muß, wie Plato im Gorgias sagt, die Erfahrung die Wissenschaft hervorbringen, die Wissenschaft aber muß die Erfahrung leiten. Und wie in die Erde eine gewisse Kraft hineingelegt ist, welche Pflanzen aller Art hervorbringt, so sind in unserer Seele die Keime aller Künste und Wissenschaften der Möglichkeit nach vorhanden, sowie eine gewisse Hinneigung zu den ersten und einfachsten Einsichten, zu denen es sie aus eigenem Instinkt treibt. Der Wille neigt zu den offenbarsten Gütern, der Verstand zu den offenbarsten Wahrheiten,

[74]) rat. dic. 2, 11 (II 155). — [75]) mor. erud. 5, 2 (VI 427).

gleich wie das Auge eine Vorliebe für das Grüne, das Ohr für die Harmonie hat. Mag Aristoteles diese Neigung ‚Möglichkeit' nennen, Plato ‚Samen', ich habe nichts dagegen; andere nennen sie ‚Prolepseis', gleichsam Antizipationen oder Erinnerungen, die uns von Natur anhaften. In dieser Tatsache liegt der Grund, warum das Kind einer evidenten Wahrheit, die es nie zuvor gehört hat, ohne weiteres sofort zustimmt." [76]) Vives anerkennt also einen angeborenen Trieb des Kindes, gewissen evidenten Axiomen auf geistigem Gebiet zuzustimmen. Doch geht er ausdrücklich nicht so weit wie Plato im Menon: „Plato schloß nämlich daraus. der menschliche Geist werde nicht ungebildet geboren, sondern mit reichem Wissen und Kunstfertigkeit ausgestattet. Als Beweisgrund dafür führt er an, daß sonst der Geist nicht den sichersten Axiomen in höherem Maße zustimmen würde als den ihnen entgegengesetzten; auch würden ihm diese Sätze nicht, sobald sie ihm vorgelegt werden, als bekannt vorkommen, ... sondern unser Verstand hat vor seiner Geburt keine Bildung; aber er erhielt bei der Erschaffung vorwiegende Tendenzen zum Wahren und im Zusammenhang damit gewisse Richtlinien oder Normen, die man meinetwegen als Samen für alle Wissenszweige bezeichnen kann." [77]) Damit diese Dispositionen aktualisiert werden, muß ein weiteres hinzukommen: „Wie es sich mit den von Gott in die Erde gelegten Samen verhält, aus denen die Pflanzen zwar ohne jedes Zutun wachsen, durch geschickte und sorgfältige Mithilfe der Menschen aber zu höherer Bildung und Eignung für den Gebrauch gebracht werden, so sind die Samen in unserem Geiste nur der Ursprung und die allerersten Anfänge der Künste, der Klugheit und aller Wissenschaften. So kommt es, daß wir zu allem von Geburt eine gewisse Eignung haben, und es gibt keine Kunst oder Disziplin, von der nicht unser Geist irgendein Probestück, wenn auch nur ein schlechtes und grobes,

[76]) tr. d. 1, 4 (VI 250f.).
[77]) an. et v. 2, 4 (III 357); vgl. De instr. prob. (III 82).

liefern könnte. Zur Vollendung gelangen freilich diese Keime nur dann, wenn Bildung und Übung hinzutreten, wie bei den Pflanzen diejenigen die besseren sind, an die der Landmann fleißig Hand angelegt hat.“ [78]) Die Kenntnisse und Fertigkeiten sind also dem menschlichen Geiste nicht als fixe und fertige eingeboren, sie bedürfen vielmehr zu ihrer vollen Entfaltung eines Zweifachen, der doctrina und der exercitatio. Durch die erstere wird dem menschlichen Geist in den Kulturgütern der Stoff dargeboten, auf den sich seine Funktionen richten, an dem sie in Tätigkeit treten können. Daß sie das tatsächlich tun, ist Sache der eigenen Ausübung, der exercitatio: „Trägheit und Untätigkeit unterdrücken diese Samen, Übung und Anwendung aber lassen sie wachsen zu Stamm und Früchten.“ [79]) Denn Tätigsein gehört notwendig zur Wesensverwirklichung des Geistes. Ausdrücklich gibt ihm Vives die Prädikate vivax et sua sponte actuosum [80]) und an anderer Stelle führt er aus: „Weil unser Verstand (mens) Aktualität (actus) ist, kann er nie gänzlich in seiner Tätigkeit pausieren, außer er werde durch eine gewaltige Macht behindert. . . . Er kann schlechterdings nicht müßig sein, sondern muß mit Notwendigkeit über etwas meditieren und etwas bei sich erwägen. Wenn einer diese Bewegung zum Stillstand bringen wollte (wie es z. B. Leute gibt, die an gar nichts denken wollen), so wäre das gerade so, als wollte er ein Feuer am Brennen hindern, das geeignete Nahrung findet. Er wird schließlich erreichen, daß das Feuer entweder ganz erlischt, oder aber mit erhöhter Kraft und Heftigkeit gegen das Hindernis emporlodert.“ [81])

Das Intätigkeittreten aber der menschlichen Geistesfunktionen von innen her, welches die Voraussetzung echter Bildungswirkung darstellt, kann, wie Vives klar sieht, nicht von außen her erzeugt oder gar gewaltsam erzwungen werden: „Den Körper kann man zwingen, nicht aber den Geist; und je mehr du ihn wider seinen

[78]) an. et v. 2, 4 (III 357). — [79]) tr. d. 1, 4 (VI 251).
[80]) caus. corr. 1, 1 (VI 8). — [81]) an. et v. 2, 12 (III 389).

Willen zu etwas hinzerren willst, desto mehr sträubt er sich und neigt nach der anderen Seite, wie es nach den Naturforschern bei der Palme der Fall ist.“ [82]) An einer anderen Stelle sagt er: „Der menschliche Geist besitzt einen wunderbaren Freiheitsdrang. Er duldet wohl Übung, aber keinen Zwang. Man kann vieles durch Bitten von ihm erlangen, aber nur weniges mit Gewalt erzwingen.“ [83]) Spontane Selbsttätigkeit setzt vielmehr einen gewissen Grad von Bildungs*willen* und Bildungs*bereitschaft*, eine gewisse *Aufgeschlossenheit* den Bildungswerten gegenüber voraus. Auf dieses Moment weist unser Autor immer wieder mit Nachdruck hin. Der Mensch unterscheide sich, so sagt er an einer Stelle, vom Tier dadurch, daß er sich vom animalischen zum geistigen Sein emporranken könne, sofern er nur *wolle*. [84]) Bei einer Aufzählung der Voraussetzungen erfolgreicher Bildungsarbeit erwähnt er, daß die „Hochmütigen“ sich den Weg zur Bildung versperren, weil sie sich schämen zu lernen, und führt dann einen Ausspruch des Isokrates an: „Wenn du begierig bist, etwas zu lernen, wirst du in kurzer Zeit einen hohen Grad von Bildung erreichen.“ [85]) Nie dürfe der Schüler glauben, er habe es in der Bildung schon gar weit gebracht, und treffend sei der Ausspruch Senecas, daß nach seiner Ansicht viele hätten zur Weisheit gelangen können, wenn sie nicht geglaubt hätten, sie haben sie schon erreicht; denn notwendigerweise bleibe der stille stehen, der der Meinung ist, es gebe für ihn nichts weiter mehr zu erstreben, und er dürfe nun nach Erreichung seiner Ziele ausruhen. [86])

B. Formen der Selbsttätigkeit.

Nachdem wir die Grundlagen und Voraussetzungen der Selbsttätigkeit erörtert haben, dürfte es ohne weiteres einleuchtend sein, daß Vives als Kern in allen

[82]) off. mar. 1 (IV 345). — [83]) tr. d. 3, 4 (VI 318).
[84]) exerc. 1. lat. dial. Prima salutatio (I 286).
[85]) an. et v. 2, 8 (III 375). — [86]) an. et v. 2, 8 (III 375).

Formen geistigen Tuns die Selbsttätigkeit nachzuweisen sucht. Im folgenden versuchen wir, fünf Formen geistiger Selbsttätigkeit gegeneinander abzugrenzen und ihrem Wesen nach zu beschreiben.

1. Anschauen und Beobachten.

Im Gegensatz zum abstrakten Begriffskult der Scholastik und dem einseitigen Verbalismus der Humanisten weist Vives mit großem Nachdruck auf die Notwendigkeit einer anschaulichen Fundierung des Lehrens und Lernens hin. „Der menschliche Geist erfaßt bei der Gewinnung von Erkenntnis zunächst das Konkrete und den Sinnen Dargebotene, von hier aus das Abstrakte und den Sinnen Verborgene. ... Der Mensch lernt zuerst das fertige Werk der Natur kennen, dann erst seine Elemente.“ [87]) Der Lernprozeß muß diesem Grundgesetz menschlicher Erkenntnis folgen: „Der Weg des Lernens geht von den Sinnen aus und führt über die Einbildungskraft zum Verstand; es ist dies der Weg des Lebens und der Natur. Deshalb muß man fortschreiten vom Einfachen zum Verwickelten, vom Einzelnen zum Allgemeinen. ... Unsere ersten Lehrer sind die Sinne ... unter ihnen ist der erste und wichtigste der Gesichtssinn, welcher, wie Aristoteles sagt, uns das Wesen der meisten Dinge zugänglich macht und der Urheber aller wissenschaftlichen Forschung ist.“ [88]) Die Wissenschaften sind nach seiner Ansicht auf empirisch-induktivem Wege, also dadurch entstanden, daß der Mensch auf dem Wege der Sinneserfahrung eine Menge von Einzelbeobachtungen machte und dann aus den einzelnen Erscheinungen das Allgemeine heraushob: „Was wir jetzt Wissenschaft nennen, war vorher in der Wirklichkeit. ... Darum sind die ersten Beobachter von Erfahrungen die ersten Erfinder der Wissenschaften.“ [89]) Auf dieselbe Weise aber, wie sie ent-

[87]) prim. philos. 2 (III 229).
[88]) an. et v. 2, 8 (III 373); vgl. auch die Stelle rat. dic. 3, 8 (II 226).
[89]) tr. d. 1, 2 (VI 250).

standen, soll der Schüler in die Wissenschaften eingeführt werden, soll er sie selbsttätig weiterbilden. „Im Anfang ist das Leichteste durchzunehmen, d. h. das den Sinnen Zugängliche, denn die Sinne bilden den Zugang zu aller Erkenntnis.“ [90]) „Von dem, was zu erkennen oder zu betrachten ist, kommt zunächst, was auf einer gewissen Anschauung der äußeren Natur beruht. Diese Anschauung ist ganz Sache der Sinne, z. B. die Betrachtung eines Gemäldes oder einer Landkarte, auf welcher wir Städte, Völkerschaften, Nationen, Berge, Flüsse vor Augen führen. Wir wollen das Anschauung oder Beobachtung nennen.“ [91])

Wichtiger noch ist, daß Vives verlangt, der Schüler müsse in unmittelbare Berührung mit den Gegenständen der Natur und des menschlichen Lebens gebracht werden und sie so durch Selbstschau kennen lernen. Das ist vor allem im naturkundlichen Unterricht zu beobachten. Mit Disputationen sei hier nichts zu erreichen, sondern nur durch stille Beobachtung der Natur. [92]) Der Schüler brauche hier vor allem scharfe Sinne, denn „was wir über die Natur wissen, ist entweder durch die Sinne oder durch die Phantasie, freilich unter Zuhilfenahme des Verstandes als Leiters der beiden, gewonnen worden“. [93]) „Hier bedarf es keines Disputierens und Streitens, sondern nur einer gewissen Anschauung (aspectu quodam). Der Schüler soll alles am bewölkten wie am heiteren Himmel, auf dem Felde, auf den Bergen, in den Wäldern beobachten. Vieles wird er dabei erfahren durch Anfragen und Erkundigungen bei den Bewohnern einer Gegend. Er wende sich z. B. an Gärtner, Landbauern, Hirten, Jäger. Das haben Plinius und andere bedeutende Naturhistoriker zweifellos auch getan, denn ein Mensch allein kann unmöglich so Vieles und Verschiedenartiges beobachten. Wenn er aber selbst etwas beobachtet hat, oder von einem andern sich berichten läßt, so soll er nicht nur mit Auge und Ohr, sondern mit seinem ganzen

[90]) tr. d. 4, 1 (VI 348). — [91]) tr. d. 1, 5 (VI 264).
[92]) tr. d. 4, 1 (VI. 349). — [93]) tr. d. 4, 1 (VI 347).

Geiste aufmerken. Denn es bedarf einer großen und gespannten Aufmerksamkeit bei aller Naturbeobachtung: Zeit, Wesen und Kräfte eines jeden Dinges wollen beachtet sein. ... Eine solche ruhige Beobachtung auf dem Spaziergange ist Schule und Lehrer zugleich; denn sie zeigt immer etwas, was man mit Bewunderung beobachtet, wodurch unsere Bildung zunimmt.“ [94]) Ebenso verschaffe sich der Schüler lebenskundliche Kenntnisse durch eigene Beobachtung des wirklichen Lebens: „Hier braucht man keine schulmäßige Belehrung, aber eine gewisse Begier, etwas zu erfahren und zu lernen. Man muß sich nicht scheuen, in die Werkstätten und Arbeitsräume zu kommen und sich bei den Handwerkern über ihre Arbeit zu erkundigen und sich von ihnen belehren zu lassen.“ [95]) Denn „alle Wissenschaften und Künste, welche für das praktische Leben und Handeln von Wert sind, wird man am besten sich aneignen durch Beobachtung der Handlungen und Werke derer, die von Natur oder durch Studium oder durch praktische Anwendung derselben sich wohl unterrichtet zeigten und so die Gründer dieser Wissenschaften waren“. [96]) Auch in der Ökonomik und Politik will Vives „keine Lehrer noch Disputationen, sondern Beobachtung der Leidenschaften und Sitten; ferner Erfahrungen im Rathause und im öffentlichen Leben. Die jungen Leute sollen oft den klugen Gesprächen der Alten beiwohnen und da Erfahrungen sammeln und sittlichen Ernst kennen lernen“. [97]) Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang auch die Bemühungen unseres Pädagogen, das medizinische Studium auf Anschauung und praktische Tätigkeit, Sektionen, Krankenbeobachtungen und eigene Versuche zu gründen. [98])

Ein zweifaches ist bei den obigen Ausführungen zu beachten. Einmal empfiehlt Vives bei der Anschauung das Ausgehen von der Wirklichkeit der heimatlichen

---

[94]) tr. d. 4, 1 (VI 350). — [95]) tr. d. 4, 6 (VI 373).
[96]) tr. d. 2, 4 (VI 296). — [97]) tr. d. 5, 3 (VI 407).
[98]) tr. d. 4, 7 (VI 381f.).

Natur und des heimatlichen Lebens. Er genügt damit dem Grundsatz der Lebensnähe und dem Heimatprinzip, durch deren Befolgung im Unterricht die Lebhaftigkeit und Eindringlichkeit der Eindrücke und Erlebnisse erhöht und ihre Anknüpfung und Eingliederung in schon vorhandenen geistigen Besitz erleichtert wird. Wenn er sodann verlangt, der Schüler solle die Gegenstände der Anschauung und Beobachtung in ihrer natürlichen Umgebung aufsuchen, stellt er damit eine Forderung auf, die erst heute durch die Abhaltung von Lern- und Beobachtungsgängen im Rahmen des Unterrichts in die Tat umgesetzt wird.

In unserem Zusammenhang ist es von besonderer Wichtigkeit, zu erkennen, welchen entscheidenden Faktor gerade die Aktivität und Selbsttätigkeit in der einfachen Sinneswahrnehmung, im Anschauen und Beobachten, darstellt. Vives unterscheidet sehr scharf das bloße Vor-den-Sinnen-stehen der Dinge von dem Auffassen mit „gespannter Aufmerksamkeit", der Erfassung „mit ganzem Geiste". Nicht ein genießendes Verweilen bei den sinnlichen Gegenständen, sondern eine aktive geistige Einbeziehung in das Bewußtsein formt die Seele. Erfahrung wird immer nur gemacht, wenn leitende Gesichtspunkte vorwalten, wenn verglichen und unterschieden wird, und allgemeine Resultate gezogen werden. Auch hebt er gelegentlich die geistigen Strebensrichtungen im Menschen hervor, die als conditio sine qua non jeder Bildung betrachtet werden müssen. Sie kann man nicht einpflanzen, sondern nur wecken. Gerade in diesem höheren aktiven Selbst, dieser „Begier, etwas zu erfahren und zu lernen", haben wir die personale Einheit und Kraft zu sehen, aus der alles selbsttätige geistige Streben quillt; sie muß im Bildungsakt immer angesprochen und in Schwingung versetzt werden.[99])

---

[99]) Vgl. Fr. Berger, Das Problem der kategorialen Wahrnehmung und seine pädagogische Bedeutung. In Ztschr. f. Psychol. Bd. 110 u. 111. Leipzig 1929.

2. Denken und Urteilen.

Das durch die Sinne aufgenommene Material, zu dem noch reproduktive Daten aus dem Gedächtnis hinzutreten, wird nun durch den Verstand bearbeitet: „Er erhebt sich zwar über die Sinne, aber stützt sich auf sie. ... Daß etwas sei oder nicht sei, daß es dieses oder jenes sei, daß es so oder so beschaffen sei, beurteilen wir nach dem Urteilsspruch unseres Geistes, nicht nach den Dingen selbst; denn nicht jene selbst sind für uns der Beurteilungsmaßstab, sondern unser Verstand.“ [100]) Er vermag alles, was sich ihm bietet, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges zu beobachten und zu vergleichen und so die ganze Wirklichkeit wie einen Acker zu durchpflügen. [101]) Im discursus kommt er durch Schlußfolgerungen vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Sinnlichen zum Geistigen, von den Wirkungen zu den Ursachen, vom Bekannten und offen Daliegenden zum Verborgenen. [102]) Nach Beendigung des discursus tritt das Urteil in Tätigkeit. Es äußert sich als Billigung oder Mißbilligung der vom discursus gewonnen Ergebnisse. Wie eine Zunge an der Waage prüft es die Richtigkeit der einzelnen Glieder und ihre logische Verknüpfung in der Gedankenkette. [103])

Diese Fähigkeiten des Durchdenkens und Beurteilens können nicht von außen gelehrt und beigebracht werden, sondern treten, weil sie spontane Äußerungen unseres Geistes sind, nur durch den selbstgewollten Vollzug der betreffenden Geistesakte in Funktion: „Der discursus der Vernunft wird teils vom Willen veranlaßt, entweder für den Verstand das Wahre oder für den Willen selbst das Gute zu suchen; teils ist er freiwillig, aus eigenem Antrieb sich entfaltend und wird angeregt von der freien, selbständigen und nimmer ruhenden Kraft des Geistes. Das spontane Denken ruht nicht auf so festen und sicheren Grundlagen, wie wenn es vom Willen beherrscht ist; denn es forscht lässiger, was an

---

[100]) prim. philos. 1 (III 193f.). — [101]) tr. d. 1, 1 (VI 243).
[102]) an. et v. 2, 4 (III 354). — [103]) an. et v. 2, 5 (III 362).

jedem Gegenstand Wahres und Falsches, Gutes und Schlechtes sei.“ [104]) Vives unterscheidet hier merkwürdigerweise eine spontane Denktätigkeit im Gegensatz zu einer vom Willen beherrschten, gebraucht also das Wort ‚spontan‘ in einem engeren Sinne. Für uns genügt die Feststellung, daß in beiden Fällen der discursus von inneren, nicht äußeren Faktoren veranlaßt und getrieben sich vollzieht. Von der Urteilskraft, die im Bund mit der Erfahrung die Lebensklugheit ausmacht, sagt er: „Weil die Urteilskraft der naturgegebene Bestandteil der Lebensklugheit ist, kann sie nicht gelehrt, sondern nur geweckt und herausgebildet werden.“ („Judicium porro, quod est in prudentia naturale, doceri non potest, elimari, et excoli potest.“) [105]) Den Denkfunktionen ist deshalb Gelegenheit zur Entfaltung zu geben, was dann nicht der Fall ist, wenn dem Schüler sogleich fertige Urteile und Ansichten über die Dinge aufgezwungen werden: „Wenn der Heranwachsende frisch und jeder Kenntnis bar in die Schule kommt, wird er sogleich in die Lehren einer bestimmten Richtung eingeweiht; er nimmt sie auf, stimmt ihnen zu, wird von ihnen eingenommen, ehe er imstande ist, sich sein eigenes Urteil zu bilden.“ [106]) Die verschiedenartigen Ansichten anderer über die Dinge sollen deshalb so vorgetragen werden, „daß die Schüler zu der Einsicht kommen, daß jene auch Menschen gewesen sind und sich oft in den klarsten Dingen geirrt haben. So werden sie sich daran gewöhnen, mehr der eigenen Vernunft beizustimmen als menschlicher Autorität“. [107]) „O, wie betrügen sich diejenigen um die Früchte des Studiums, welche immer auf andere hören und sich nie auf sich selbst zurückbesinnen, mit sich zu Rate gehen und die Wesensart dessen prüfen, was sie sich mit so großer Sorgfalt aneignen.“ [108])

Ein unbestechliches und selbständiges „Urteil braucht man nicht nur für das Studium, sondern für

---

[104]) an. et v. 2, 4 (III 354). — [105]) tr. d. 5, 1 (VI 388).
[106]) caus. corr. 1, 5 (VI 40). — [107]) tr. d. 4, 6 (VI 376).
[108]) caus. corr. 1, 5 (VI 41); vgl. auch caus. corr. 1, 1 (VI 37).

das ganze Leben". [109]) „Der urteilende Verstand ist der Lenker des Lebens; wenn er nicht vor allen unseren Handlungen in Tätigkeit tritt, sind wir großen Gefahren ausgesetzt." [110]) Um den Weg für das Selbstdenken frei zu machen, „muß man sich vor allem darum bemühen, den nach Weisheit Strebenden von den populären Ansichten zu befreien". [111]) Denn unser Geist, sofern er „gesund und wohlgebildet, d. h. vollmenschlich ist, also nicht durch Stumpfheit und unmenschliche Erziehung verdorben, oder durch Studien und Vorurteile infiziert und verdreht ist ... kann, weil er etwas Naturgewordenes ist, nicht irren; denn Gott hat dem menschlichen Geiste keine falschen Ansichten über die Dinge eingepflanzt". [112]) Deshalb soll sich der Schüler „schon in frühem Alter daran gewöhnen, richtige und unverdorbene Ansichten zu haben, damit er nur das für ein Gut hält, was wirklich wertvoll ist, z. B. Tugend und Bildung, und das für ein Übel, was tatsächlich ein solches ist, z. B. Lasterhaftigkeit, Unwissenheit, Dummheit". [113]) Nur durch Selbstbesinnung und Selbstdenken also kommt der Mensch zu einer objektiven Beurteilung von Wesen und Wert alles Wirklichen und auf deren Basis zum sittlichen Handeln: „Drei Dinge muß der Mensch sein Leben lang beachten: wie er richtig denkt, wie er richtig redet und wie er richtig handelt." [114])

3. Sinnvolles Verstehen von Sprachgütern.

Beim fremdsprachlichen Unterricht, der ja bei den Humanisten das Zentrum der Bildungsarbeit war, hat es den Anschein, als ob hier wenig Raum bleibe für die Selbsttätigkeit des Schülers, da derselbe sich bei der Spracherlernung und bei der Lektüre doch vorwiegend rezeptiv verhalten müsse. Das ist nicht zu bestreiten; aber die Rezeptivität ist immer von innerer Aktivität

[109]) tr. d. 1, 5 (VI 40). — [110]) off. mar. 1 (IV 316).
[111]) intr. sap. 1, 5 u. 6 (I 2). — [112]) prim. philos. 1 (III 185).
[113]) stud. puer. 1 (I 265). — [114]) intr. sap. 1, 1 (I 1).

begleitet, oder soll es wenigstens sein. Sie kann rein mechanisch in einer Oberflächenschicht des Seelischen sich vollziehen, oder aber zu lebendigem inneren Nachschaffen anregen. Letzteres wird dann der Fall sein, wenn bei der Aneignung eines Wortes der fremden Sprache dessen Sach- und Erlebnisgehalt lebendig aufleuchtet, wenn bei der Lektüre nicht nur mit Auge und Ohr aufgefaßt, sondern der Inhalt plastisch geschaut und miterlebt wird. Eben in diesem Bemühen des Geistes aber, zum Inhalt und Gehalt in seiner Lebensfülle vorzudringen und denselben durch Hineintragen eigenen Erlebens zu deutlicher Anschauung und tiefem Verständnis zu bringen, besteht hier seine spontane Aktivität. Gerade diese Art von Selbsttätigkeit konnte in den Humanistenschulen infolge der einseitigen Bevorzugung und Beachtung der sprachlichen Form nicht genügend zur Entfaltung kommen.

Unser Pädagoge dagegen wird nicht müde, darauf hinzuweisen, daß es im Sprachunterricht nicht nur auf die Form ankomme, sondern vor allem auf den zugrunde liegenden Inhalt. „Die Worte sind wie Gestalt und Schönheit etwas Äußeres. während der Inhalt, wie Gesundheit und Verstand, den inneren Gehalt darstellt.“ [115]) „Bei aller Sprache verhält sich das Wort zur Bedeutung wie der Körper zum Geist. Die Sinngehalte verleihen den Wörtern Seele und Leben. Man bezeichnet sie deshalb gewöhnlich als Geist und Sinn. Wörter ohne Sinn sind leer und tot; andererseits bilden die Wörter die Gefäße für die Sinngehalte und sind gleichsam Leuchten für unseren Geist, der in Dunkel gehüllt ist.“ [116]) Vives entwickelt diese Ansicht zwar im Hinblick auf den Sprachgebrauch, um die Phrasenhaftigkeit und Hohlheit der Rede zu bekämpfen. Doch haben diese Gedanken auch für das Sprachverständnis Geltung. Eine Sprachschöpfung hat erst dann einen Sinn, wenn hinter den Worten ein bedeutsamer Inhalt steht; ein sprachlich Gegebenes ist erst

[115]) mor. erud. 3 (VI 436). — [116]) rat. dic. 1, 1 (II 94).

dann verstanden, wenn der zugrunde liegende Sinngehalt erfaßt ist.

Um einen oberflächlichen Mechanismus beim Wörterlernen zu verhindern, schlägt Vives z. B. vor, der Lehrer solle „die richtigen und charakteristischen Bedeutungen der Wörter erörtern, damit der Schüler sie nicht am falschen Platz verwendet. ... Auch soll sich der Schüler die Etymologien vieler Wörter aneignen. Er wird dadurch vieles richtiger und sicherer verstehen und behalten. Solche Erkenntnisse sind auch anregend. Es steckt sodann in diesen Etymologien viel Erfahrung, falls sie richtig und sorgfältig durchdacht und nicht auf leichtfertige und lächerliche Weise an den Haaren herbeigezogen werden". [117]) Der Zweck solcher etymologischer Betrachtungen ist, das Wort für den Schüler lebendig und inhaltserfüllt zu machen. Besonders abstrakte Wörter und Wendungen werden für den Schüler verständlicher und vertrauter, wenn man ihm den sinnlich-anschaulichen Sachverhalt vor Augen führt, in dem die sprachliche Bezeichnung ihren Ursprung hat.

Ein weiteres Mittel, den Schüler zum sprachlichen Inhalt und Gehalt zu führen, ist für Vives die Muttersprache. Sie weckt im Schüler eine Fülle von anschaulichen Vorstellungen und Erlebnissen und bildet somit einen Zugang zu der hinter den fremden Wörtern liegenden Sachwelt. Unser Pädagoge fordert daher: „Der Lehrer soll die Muttersprache der Kinder genau kennen, damit er mit ihrer Hilfe bequemer und leichter in der fremden Sprache unterrichten kann." [118]) „Der Lehrer soll auch die ganze geschichtliche Entwicklung der Muttersprache im Gedächtnis haben und nicht nur die neuen, sondern auch die alten, nicht mehr gebrauchten Wortbezeichnungen derselben kennen." [119])

Bei der fremdsprachlichen Lektüre endlich versuche der Lehrer, dem Schüler den Inhalt des Gelesenen zu möglichst klarem und anschaulichem Bewußtsein zu

[117]) stud. puer. 1 (I 264 f). — [118]) tr. d. 3, 2 (VI 306).
[119]) tr. d. 3, 2 (VI 307).

bringen. Vives fordert daher, daß ihr als Vorbereitung ein Geschichtsunterricht in allgemeinen Umrissen vorausgehe,[120]) und der Lehrer den Schülern „einigermaßen die Philologie erschließe, d. h. eine gewisse Sachkenntnis: Zeit- und Ortsverhältnisse, Geschichte, Sagen, Sprichwörter, Sentenzen, häusliches Leben, Landleben und auch bereits einiges von dem öffentlichen Leben und den Staatseinrichtungen der Alten. Alles dies wird das Verständnis sehr aufhellen". [121]) „Die Erklärung der Schriftsteller muß sehr leicht faßlich und klar sein. Zuerst geschehe sie in der Muttersprache, dann allmählich auf lateinisch und mit genauer Aussprache. Auch darf die Geste das Verständnis unterstützen, nur darf sie nicht ins Schauspielerische ausarten." [122]) „Er muß auch zur Erklärung anführen, was zu dem in Rede stehenden Gegenstand in Beziehung steht, wie z. B. Berge, Städte, Flüsse, Quellen, wo ein Ort liegt, seine Entfernung von einem größeren bekannten Punkte, z. B. von den Alpen, den Pyrenäen, der Stadt Rom, von Athen, welcher berühmte Mann aus der Gegend stammt, was sie an besonderen Erzeugnissen hervorbringt und was sich dort Bemerkenswertes zugetragen hat. Ein Tier, eine Pflanze, ein Stein muß kurz beschrieben und von seinen wesentlichen Kräften und Eigenschaften etwas angegeben werden. ... Eine Sentenz mache er durch Beispiele deutlich. ... Bei einem Sprichwort stelle er nach Möglichkeit den Ursprung und den eigentlichen Sinn fest ... dann gebe er die Nutzanwendung ... auch aus dem Gebiete der höheren Wissenschaften kann der Lehrer das eine oder andere entlehnen, soweit es dem Fassungsvermögen seiner Schüler entspricht und dazu dient, das Verständnis des Schriftstellers zu fördern." [123])

Durch die unterrichtliche Lektüre unter Anleitung des Lehrers soll dem Schüler gleichsam die Arbeitstechnik vermittelt werden, mit Hilfe deren er dann von sich aus in die Werke der Schriftsteller eindringen

[120]) tr. d. 3, 6 (VI 327). — [121]) tr. d. 3, 1 (VI 303, 304).
[122]) tr. d. 3, 2 (VI 307). — [123]) tr. d. 3, 2 (VI 308).

kann. Daß Vives dieser Grundgedanke der modernen Arbeitsschulmethodik vorschwebte, beweist folgende Stelle in seinem Lehrplan für den Sohn des Wilhelm von Montjoie: „Du mußt die Schriftsteller auch selbst für dich lesen und nicht immer warten, bis der Lehrer dir alles erklärt. Sonst wirst du ohne Erklärer es nie zu einem richtigen Verständnis bringen.... Aus dem Verständnis des einen oder anderen Schriftstellers, den der Lehrer erklärt, wird sich bei einigem Fleiß auch das Verständnis vieler anderer von selbst ergeben. Bei allen finden sich ja dieselben Wendungen und Wörter als Sprachgewand für bestimmte Sachverhalte. Es gibt kein Buch, das nicht, einmal gut verstanden, den Lehrmeister für das Verständnis vieler anderer abgeben könnte. Man muß nur mit seinem Urteilsvermögen bei der Sache sein und das schon Gewußte auf neue Fälle anwenden lernen. Nicht umsonst sagt das Sprichwort: ‚Ein Buch öffnet das andere'." [124])

Gerade aus den letzten Sätzen dürfte unzweideutig hervorgehen, daß Vives auch im sprachlichen Bildungserwerb den Schüler zu einem selbständigen Eindringen in die Sprachgüter führen will. Alle schulmäßige Anleitung bildet hierfür nur eine Vorstufe. Dabei sucht Vives in der didaktischen Formgebung im Schulunterricht dem Schüler Musterbeispiele für das eigenständige weitere Erarbeiten zu geben. So wird ganz deutlich, daß er nicht eigentlich auf eine materiale Kenntnisvermittlung abzielt, sondern daß es ihm letzten Endes um das Prinzip der formalen geistigen Kraftbildung geht.

4. Entfaltung des sprachlichen Ausdrucksvermögens.

Die Hauptformen der sprachlichen Darstellung sind die schriftliche lateinische Stilübung und die für den mündlichen Vortrag bestimmte lateinische Rede. Das hauptsächlichste Mittel zur Erlangung eines guten Stils

[124]) stud. puer. 2 (I 277).

ist die imitatio, die Nachahmung fremdsprachlicher Musterschriftsteller. Diese imitatio ist, wenn sie geistlos und mechanisch gehandhabt wird, ein Bildungsmittel von höchst zweifelhaftem Erfolg. Vives warnt daher vor einem stumpfsinnigen Imitationsbetrieb: „Gibt es eine größere Knechtschaft als die, in die man sich freiwillig begibt, wenn man die Regeln seines Vorbildes, als wären es strenge Herrscherbefehle, nicht zu übertreten wagt, selbst wenn infolge der besonderen Sache, Zeitumstände und Zuhörerschaft ein anderes Vorgehen am Platze wäre, oder geniale Geistesveranlagung jemand dazu drängt? ... Sie ahmen nach, ohne zu wissen, was nachahmen heißt; sie halten ‚entlehnen' für nachahmen." [125]) Vor allem kommt nach Vives' Meinung der Schüler dann niemals zu einem selbständigen Stil, wenn man ihm irgendeinen Schriftsteller, und sei es selbst Cicero, als alleingültiges Muster aufzwingt; er bekennt sich zu dem Ausspruch des Erasmus: „Welch eine Torheit ist es, alle menschlichen Geister auf ein einziges Muster festlegen zu wollen, da sie doch hinsichtlich ihrer Begabung, ihres ganzen Wesens und ihrer Willensrichtung die mannigfaltigsten Unterschiede aufweisen." [126]) Wenn Cicero auch der beste und reinste Stilist sei, so seien doch auch andere nicht zu verachten. Schon der Umstand, daß Cicero und Demosthenes beide große Redner waren, zeuge dafür, daß es mehr als ein Muster gäbe. „Deshalb muß man genau darauf achten, worauf die besondere Veranlagung des Jünglings abgestimmt ist — was übrigens nach weisem Rate bei jeder Lebenseinrichtung zu tun ist —, damit jeder sich dem zuwende, wozu ihn ein natürlicher Trieb treibt (es sei denn, daß er zu einem Laster neigt); so zu Cicero, wenn er die Wortfülle liebt, zu Demosthenes und den Attikern, wenn ihm die Wortkargheit besser gefällt, zu Sallust, wenn er die gedrängte, beinahe lakonische Kürze vorzieht.... Auf diese Weise wird der Schüler, wenn nicht den höchsten Grad, so

[125]) caus. corr. 4, 4 (VI 173). — [126]) caus. corr. 4, 4 (VI 175).

doch eine nicht zu verachtende Sicherheit erlangen. Denn nach allen Richtungen oder auch nur nach mehreren Seiten hin das Höchste auch nur annähernd zu erreichen, kann man wohl wünschen, aber nicht hoffen. Wozu jemand geeignet ist, kann man aus dem Vergnügen erkennen, das aus dem Übereinstimmen des Gegenstandes mit den Anlagen des Schülers entspringt. Der Schüler soll auch selbst einen Versuch mit sich anstellen (in jungen Jahren freilich noch unter Aufsicht des Lehrers, dann aber, wenn er weiter fortgeschritten ist, allein).... Sehr richtig sagt Quintilian, daß es das Amt des Lehrers sei, zu helfen und die guten Anlagen seiner Schüler zu unterstützen, die Mängel, wenn es möglich ist, auszugleichen, und, wo es nötig ist, zu verbessern und zu veredeln.“ [127]) „Der Lehrer wird bemerken, wenn ein Jüngling das gewählte Muster unvollkommen und ungeschickt nachahmt und muß ihn dann veranlassen, die Imitation aufzugeben und lieber die in ihm vorhandenen Anlagen auszubilden, damit er sich selbst treu bleibe, da er Fremdes nicht erreichen kann. Im Anfang soll er, wie ich bereits bemerkte, leichte Sachverhalte zum Ausdruck bringen und ich erlaube ihm sogar, daß er das, was er nicht wiedergeben kann, aus dem Vorbild wörtlich in seine Arbeit herübernimmt. Nur darf er nicht übersehen, daß das nicht ‚nachahmen‘, sondern ‚entlehnen‘ sei. Viele sind über diesen Punkt im Irrtum. Allmählich aber wird er wirklich nachahmen, d. h. alles, was er will, nach Art des Beispiels darstellen.“ [128]) Ähnliches fordert er in dem Lehrplan für den Sohn des Wilhelm von Montjoie: „Der Stil muß fleißig geübt werden. Er ist der beste Lehrer und Bildner einer guten Sprache. Gebrauche anfangs nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze, die du den Schriftstellern entnimmst. Füge aber alles so zusammen, daß es zum großen Teil wie ein fremdes Erzeugnis aussieht. Nach und nach füge Eigenes hinzu, bis du endlich mit fortschreitendem

---

[127]) tr. d. 4, 4 (VI 363 f.). — [128]) tr. d. 4, 4 (VI 365).

Alter und wachsender Bildung deinen eigenen Stil schreibst.“ [129]) „Wenn ein Kind nachahmt, so ist das recht und lobenswert; wenn es ein älterer Mann tut, so ist es schimpflich und sklavisch. Denn der Knabe braucht noch einen Lehrer und Führer, der Erwachsene nicht. Hast du dich also genügend sozusagen im Stadium der Nachahmung geübt, so versuche, es mit deinem Vorbild aufzunehmen und dich mit ihm zu vergleichen, worin du ihm nahe kommst und worin noch lange nicht.“ [130])

Aus diesen Ausführungen geht hervor, daß unser Pädagoge darauf ausgeht, den Schüler vor mechanischem und geisttötendem Abschreiben zu bewahren, ihm vielmehr auf dem Wege sinnvollen Eindringens und innerer Selbsttätigkeit die Fähigkeit zu selbständiger sprachlicher Darstellung zu vermitteln. „Der Nachahmende muß sein Muster aufmerksam beobachten und sich überlegen, auf welche Art und Weise wohl der Autor sein Werk zustande gebracht habe, damit er das, was ihm im Geiste vorschwebt, mit denselben künstlerischen Mitteln darstellen lernt. Denn die Kunstfertigkeit und Geschicklichkeit muß man, soweit es möglich ist, aus dem Vorbild entnehmen, nicht aber den Inhalt oder das Werk selbst.“ [131]) Der Schüler soll also das Sprachwerk als adäquaten Ausdruck von Sachverhalten auffassen lernen und dadurch in den Stand gesetzt werden, eigene Gedanken und Erlebnisse in ein ähnlich vollkommenes Sprachgewand zu kleiden. Das dürfte auch heute noch ein wesentliches Ziel selbsttätiger Sprachbildung sein, den Schüler zu befähigen, die Wirklichkeit um ihn und in ihm in die sachlich geforderten sprachlichen Kategorien zu fassen. Auf diese Weise vermag das erlebende und verstehende Selbst sich die gesamte Wirklichkeit in einem geistigen Medium (in der Sprache) transparent zu machen.

[129]) stud puer. 2 (I 274). — [130]) tr. d. 4, 4 (VI 367).
[131]) tr. d. 4, 4 (VI 365).

5. Anwenden und Üben von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Ohne fortwährende Anwendung und Übung der im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten ist nach Vives' Ansicht ihre Bildungswirkung nicht von nachhaltiger Dauer. Das Wissen ist von um so größerem bildenden Wert für die Persönlichkeit, je mehr sie dieses durch wiederholtes Einprägen und Einüben zu einem frei verfügbaren geistigen Besitz gemacht hat: „Hast du dir dies alles gemerkt und eingetragen, so darf es nicht allein im Buche stehen. Vielmehr mußt du es nun wiederholt durchlesen und dem Gedächtnis fest einprägen, bis du das Geschriebene nicht nur im Heft, sondern auch im Kopfe hast und es dir jederzeit zur Verfügung steht, wenn du es brauchst. Denn Bücher voll Gelehrsamkeit besitzen nützt wenig, wenn der Geist dabei ungebildet bleibt.“ [132]) An anderer Stelle schreibt er: „In kurzer Zeit machen diejenigen Fortschritte, die den Lehrstoff wiederholen und bei sich überdenken.“ [133])

Vives unterscheidet zwischen solchen seelischen Funktionen, die nach der Geburt ohne weiteres in Tätigkeit treten, und solchen, die, um funktionsbereit zu sein, der Übung bedürfen: „Aus den Fähigkeiten entstehen die Tätigkeiten; infolgedessen ist die Seele zu allen ihren Tätigkeiten durch das Geschenk der Natur befähigt. Es gibt aber gewisse Funktionen, welche sich aus der Natur der Potenz ohne weiteres ergeben, da jene durch ihre günstige Beschaffenheit gleichsam reif und ihrer selbst mächtig geworden ist. Jene Tätigkeiten sind, wie die Fähigkeiten selbst, angeboren, wie z. B. das Hören und das Sehen.... Bei diesen Tätigkeiten bedarf es keiner Meditation oder Übung, damit sie in der rechten Weise ablaufen, sondern nur einer frühzeitigen und richtig beschaffenen inneren Regsamkeit; denn die Natur selbst ist eine tüchtige und erfolgreiche Lehrmeisterin. Es gibt aber auch andere Tätigkeiten, welche der Anwendung und Übung bedürfen, damit sie

---

[132]) stud. puer. 2 (I 272). — [133]) an. et v. 2, 8 (III 375).

stets funktionsbereit sind und leicht vonstatten gehen. Die Folge der Übung ist die Gewöhnung, welche Leichtigkeit des Handelns und innere Neigung dazu bewirkt. Diesen Zustand bezeichnet man griechisch als ἕξις, lateinisch wörtlich übersetzt ‚habitus' oder ‚habitio'. Er besteht in der inneren Geneigtheit, die Tätigkeiten wiederholt zu vollziehen, die zur Bildung der Geneigtheit geführt haben." [134]) Daraus ergibt sich die Forderung, die geistigen Funktionen zu üben, um sie vor Rückbildung und Verkümmerung zu bewahren und zu immer größerer Funktionsbereitschaft und Funktionssicherheit zu führen. „Ingenium inexercitatum torpidum." [135]) „Ingenium exercitatione accuitur." [136]) Man lasse daher keinen Tag vergehen, ohne sich mit etwas zu beschäftigen, das den Geist in Tätigkeit versetzt und ihn emporbildet: „Nulla dies sine linea." [137]) An anderer Stelle führt er aus: „In den Wissenschaften und Künsten, welche Handlungen und äußere Betätigungen zum Inhalt haben, in der tugendhaften Lebensführung, in der Musik, in der Beredsamkeit, in der Schmiedekunst, in der Malerei und den übrigen Künsten dieser Art, vermehrt man sein Wissen und Können nicht so sehr durch das, was man in schweigender Kontemplation aufgenommen hat, als durch das, was man geübt und zur Anwendung gebracht hat. Der Fortschritt in ihnen ist um so größer, je länger man unverzagt und unverdrossen sich in der Sache betätigt hat." [138]) „Zur Erreichung von Lebensklugheit und Kunstfertigkeit ist nicht allein ein Wissen erforderlich, sondern auch praktische Erfahrung, Gedächtnis und die Fähigkeit lebendiger Vergegenwärtigung des Aufgefaßten. Daher üben solche, die noch keine praktische Erfahrung haben, ihre Kunst nicht mit der genügenden Geschicklichkeit und Umsicht aus, wie z. B. Jugendliche oder solche, die in ihrem Beruf, den sie gelernt haben, sich noch nicht praktisch be-

134) an. et v. 2. 15 (III 398). — 135) sat. an. 200 (IV 61).
136) intr. sap. 6, 141 (I 12). — 137) sat. an. 202 (IV 61).
138) an. et v. 2, 8 (III 374).

tätigt haben. Der Scharfsinn wird nämlich durch die Lehre erhöht und gebildet. Die Fähigkeit des Handelns aber durch Übung und praktische Tätigkeit.“ [139]) Hinsichtlich der Erfahrung bemerkt er: „Wenn man das, was auf Erfahrung beruht, nicht selbst durchmacht, so wird man es niemals richtig machen, wie oft es einem auch erklärt wurde und man es verstanden hatte. Legt man wirklich Hand an die betreffende Sache, so wird man sich dabei ebenso unerfahren zeigen, wie jemand, der noch gar nichts davon gewußt hat, geradeso wie man zum Malen, Weben, Nähen scheinbar ganz unwissend kommt, wenn man zwar Vorschriften darüber erhalten, aber gar nichts davon praktisch geübt hat“ („Nam quae ad usum referuntur aliquem, ea nisi aliquando ipse obeas, quantumcumque exposita habeas, et percepta, nunquam tamen recte exequeris; quippe quum manum admovebis operi, non multum aberit, quin tam venias novus, quam qui nihil prius de eo ipso cognoverat; haud aliter quam ad pingendum, texendum, suendum, rudis penitus videtur accedere, qui instructus quidem venit praeceptis, sed inexercitatus penitus“). [140])

In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, daß Vives auch auf die Bedeutung der Hand und Handfertigkeit für den kulturschaffenden Menschen hinweist: „Gott gab uns zu diesem Zwecke eine Fähigkeit: die Vernunft in unserem Geiste und ein Hilfsmittel: die Hand unseres Körpers. Durch diese zwei Dinge überragen wir bei weitem alle übrigen Geschöpfe. Wie nämlich unter den geistigen Anlagen die Vernunft, so ragt unter den körperlichen Werkzeugen die Hand hervor. Über die Erzeugnisse der Hand werden wir an einer anderen Stelle reden. Hier reden wir von den Tätigkeiten des Geistes.“ [141]) Ähnliches sagt er an anderer Stelle und fährt dann fort: „Über die Anpassungsfähigkeit, Geschicklichkeit und Nützlichkeit der Hände wäre vieles zu sagen. Aber es ist hier nicht der Platz dazu. Die Gestikulationen der Hand können

139) an. et v. 2, 4 (III 355). — 140) tr. d. 5, 1 (VI 386).
141) tr. d. 1, 4 (VI 261).

sogar an Stelle der Sprache zur Verständigung zwischen den Menschen dienen, wie wir dies bei Stummen und Primitiven sehen.“ [142]) Allerdings meint Vives, sei es eben das überragende Genie des großen Künstlers, das dieses Werkzeug zu einem geeigneten und passenden mache; man könne nämlich die Beobachtung machen, wie solche hervorragenden Geister mit wenigen und sehr unvollkommenen Werkzeugen die schönsten und subtilsten Werke vollenden. Ja, Menschen, die ihre rechte Hand oder gar beide Hände verloren haben, verrichten alle Handlungen mit der linken Hand bezw. mit den Füßen. [142]) — Wenn sich Vives auch nicht näher über die Ausbildung der Hand ausspricht, so geht doch aus obigen Sätzen deutlich hervor, daß er die Bedeutung manueller Fertigkeit richtig einzuschätzen weiß und ihre Ausbildung befürwortet.

Bei der Anwendung und Übung von Kenntnissen und Fertigkeiten scheint das Moment der Selbsttätigkeit weniger ausgeprägt zu sein als in den anderen Formen bildender Betätigung; diese Tatsache dürfte im Wesen obiger Lehrformen begründet liegen. In zwei Richtungen jedoch klingt auch hier das Prinzip der Selbsttätigkeit an: einmal verlangt Vives, daß es mit dem Wissen allein nicht getan ist, es ist sozusagen immer noch in der Sphäre des Unwirklichen. Erst durch seine Umsetzung und Einlösung in Tat und Handlung, die immer einen spontanen Akt des Ich voraussetzen, wird das Wissen erprobt und die Seele in ihrem Wesen plastisch gebildet. Zum andern legt er allen Nachdruck immer wieder auf das Selbsterfahren, Selbsturteilen und das selbständige, originale Anwenden und Üben.

142) an. et v. 2, 8 (III 376f.).

III. Abschnitt.

Pädagogisch-didaktische Folgerungen aus dem Prinzip der Selbsttätigkeit.

Je mehr der Erzieher und Bildner es als seine hauptsächliche Aufgabe betrachtet, die spontane geistige Entwicklung des Zöglings zu wecken und zu fördern, je mehr er den Erfolg des Bildungsbemühens als von den angeborenen Anlagen des Zöglings bedingt erkennt, desto mehr wird er sich der Grenzen bewußt werden, die seinem Tun durch die individuelle Eigenart des Zöglings gesetzt sind. Auch Vives hat deutlich gesehen, daß nicht alle Bildungsgüter im Innern des Zöglings gleichstarke Resonanz finden, weil sich nicht immer das für deren Aufnahme und Verarbeitung geeignete psychische Funktionsgefüge vorfindet.[143]) So kann es geschehen, daß die innere Selbsttätigkeit häufig nicht aktiviert wird und geistformende Wirkungen nicht ausgeübt werden. Wir wollen nur zwei von vielen Stellen anführen, in denen diese Betonung des nativistischen Moments bei aller Erziehung und Bildung deutlich zum Ausdruck kommt. „Umfangreiche und starke Geistesveranlagungen erweisen sich bei der Bildung leistungsfähig, kleine und schwächliche nicht. Sie brechen wie unter einer übermäßigen Last zusammen, gleich wie die Augen bei blendendem Lichtglanz die Sehkraft verlieren. Da aber sehr wenige mit starken und leistungsfähigen Geistesanlagen ausgestattet sind, ergibt sich, daß die meisten Menschen zwar in allen Handwerken und Fertigkeiten des täglichen Lebens gute und schnelle Fortschritte machen, zu vollkommener Bildung aber nur sehr wenige, und nur auf langsame und besinnliche Weise gelangen.“ [144]) „Die Art der Erkenntnis und Erleuchtung beim Streben

143) Vgl. O. Kroh, Nativismus und Empirismus, in: Pädagogisches Lexikon, von H. Schwartz, 3. Bd. Bielefeld und Leipzig 1930. S. 833.
144) an. et v. 2, 8 (III 377).

nach Wahrheit ist durch unseren Geist bedingt, nicht durch die Gegenstände. Denn es gibt Geister, die den offenbarsten Dingen gegenüber und am hellen Mittag von Finsternis umgeben sind, entweder infolge von Unwissenheit oder von Erschlaffung. Andere sehen selbst Verborgenes ziemlich klar dank ihrer natürlichen Veranlagung oder deren Ausbildung" („itaque modus cognitionis, lucisque, in assequenda veritate, nostrarum est mentium, non rerum, nam sunt qui in rebus apertissimus caecutiunt, et tenebrae illis offunduntur etiam in claro meridie, vel ex ignorantia, vel ex torpedine, alii obscurioria clarius cernunt beneficio ingenii vel naturalis vel exculti"). [145]) Vives, der „ein angeborenes Genie für die Auffassung menschlicher Zustände" [146]) besaß, hatte ein feines Verständnis dafür, daß die Menschen auf äußere Einwirkungen je nach ihrer geistigen Veranlagung auf ganz verschiedene Weise reagieren, und er wird nicht müde, immer wieder auf die Tatsache der „varietas et diversitas ingeniorum" hinzuweisen. „Die Verschiedenheit der Geistesveranlagungen geht ins Unendliche; es ist nicht e i n e Geistesanlage zu allen Leistungen befähigt, sondern jede einzelne hat, wie es die Ansicht vieler ist und die Tatsachen selbst lehren, ihre besondere und eigenartige Bestimmung." [147]) Die Kenntnis dieser individuellen Besonderheit des Zöglings ist für den Bildner von fundamentaler Bedeutung: „Man muß die affektive Beschaffenheit (das Interesse; vgl. Anmerkung 183, S. 74) erst beobachten, um beurteilen zu können, ob ein Mensch sich für eine Sache eignet oder ob er sich besser von ihr fern hält. Wie der erfahrene Arzt über die körperlichen Zustände erst nach längerer Beobachtung ein Urteil fällt, so wird auch der besonnene Mann, der wegen seiner trefflichen Geistesgaben, wegen seiner Urteilsfähigkeit und Gelehrsamkeit zu dem so wichtigen Amte der Erziehung berufen ist, erst auf Grund längerer Erfahrung und Beobachtung über die

145) an. et v. 2, 9 (III 379 f.). — 146) Dilthey, a. a. O. S. 423 f.).
147) caus. corr. 5, 2 (VI 187).

seelische Beschaffenheit der ihm Anvertrauten ein Urteil fällen.“ [148]) Der Bildner muß vor allem auch das Seelenleben nach seiner intellektuellen Seite hin kennen, d. h. die Beschaffenheit und besondere individuelle Ausprägung der Begabung (ingenium); denn „bei jedem, dem man Bildung vermitteln will, ist die geistige Veranlagung zu berücksichtigen“ (in unoquoque, ad tradendam ei eruditionem, spectandum est ingenium“). [149])

Vives versucht daher sowohl in seinem pädagogischen Hauptwerk „De tradendis disciplinis“ [150]) als auch in seiner Psychologie „De anima et vita“ [151]) eine Übersicht über die typischen Unterschiede der menschlichen Geistesveranlagungen zu geben und die Ursachen dieser Verschiedenheit aufzuzeigen. So kommt er zu der im folgenden dargelegten pädagogischen Typologie. Wir legen der Darstellung in der Hauptsache die eben erwähnten beiden Stellen zugrunde; werden noch andere herbeigezogen, so verweisen wir besonders.

A. Pädagogische Typologie.

1. Die Geistestypen.

Wie schon erwähnt, interessieren Vives aus pädagogisch-didaktischen Gründen am meisten die individuellen Unterschiede hinsichtlich der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen, kurz die Begabungsunterschiede (diversitas ingeniorum). Mehr beiläufig erwähnt er auch typische Unterschiede im Gebiet des Affekt- und Willenslebens oder, wie er selbst sagt, des Charakters (mores).

Unter ingenium versteht er die Gesamtheit der geistigen Kräfte mit Ausnahme des Willens und der Affekte („Universam mentis nostrae vim, de qua sumus hactenus loquuti, Ingenium nominari placuit, quod se instrumentorum ministerio exerit et patefacit“). Sie sind

148) tr. d. 1, 4 (VI 260). — 149) tr. d. 2, 3 (VI 286).
150) tr. d. 2, 3 u. 4 (VI 286—295).
151) an. et v. 2, 6 „De ingenio“ (III 364—369).

in ihren Äußerungen und Betätigungen abhängig vom Körper als ihrem „Instrumente“. Näherhin erblickt er die eigentlichen Organe des Geistes in den überaus feinen und durchsichtigen „spiritus“ und in den Körpersäften. In der weiteren Ausgestaltung dieser Lehre schließt er sich an die Pneuma- und Säftelehre Galens, sowie an die aristotelische Theorie von den vier primären Qualitäten an. Nur das Wichtigste seiner diesbezüglichen Darlegungen sei hier angeführt. Die Wärme wirkt anregend und beschleunigend auf die geistige Tätigkeit, die Kälte dagegen verlangsamend. Das Prävalieren der gelben Galle in der Säftemischung hat eine Beschleunigung, das der schwarzen Galle und des Phlegmas eine Hemmung und Verlangsamung der Geistestätigkeit zur Folge. Bei Vorherrschen des Blutes ist die Tätigkeit eine gemäßigte und ruhige. Eine harmonische Mischung aller dieser Bestandteile ist die notwendige Voraussetzung für die Tauglichkeit des „Instrumentes“ der Seele, und diese Temperierung ist das Produkt einer allmählichen Entwicklung, die im Kindesalter beginnend, im Mannesalter ihren Höhepunkt erreicht.

Die bei jedem Menschen verschiedene Art der Zusammensetzung der Säfte und Spiritus ist der Grund für die Verschiedenheit der Anlagen. So schwer es sei, zwei ganz gleiche Körper zu finden, ebenso schwer lassen sich zwei ganz identische ingenia feststellen („Ex hisce humoribus atque spiritus, nascitur ingeniorum non varietas solum ac diversitas, sed adversitas quoque tanta, quanta est inter hominum facies“). Weiterhin macht Vives auf zwei wichtige Tatsachen aufmerksam. Erstens, daß Beziehungen stattfinden zwischen Charakter und Begabung: „Auch der Charakter variiert die ingenia. Von großem Einfluß ist die Körperkonstitution, aus der sich die Affekte herleiten“ („Mores quoque variant ingenia, multum enim in vim mentis constitutiones corporis efficiunt, ex quibus affectus nascuntur“). Zweitens weist er ausdrücklich darauf hin, daß die seelische Gesamtverfassung des Menschen, zu-

mal die des Jugendlichen, nicht als etwas Festes und Abgeschlossenes zu betrachten sei. Sie trage vielmehr dynamischen Charakter, befinde sich wie der Körper im Zustande der Entwicklung.

a) Begabungstypen.

Nach Vives unterscheiden sich die Menschen in ihrer Begabung sowohl in der Form der verschiedenen geistigen Tätigkeiten, als auch dem Inhalt nach, auf den die Tätigkeiten sich richten, d. h. in der Richtung und Neigung der Begabung zu bestimmten Gegenstandsgebieten („in ingenio spectabuntur actio et materia,[152]) tum separatim, tum coniuncta").

aa) Aufmerksamkeitstypen.[153]) Er unterscheidet intensive und schwache Aufmerksamkeit: „Es gibt solche, die aufmerksam und fleißig sich mit etwas beschäftigen und sich freuen, in der Arbeit so ganz aufzugehen. Andere arbeiten lässig und wie mit anderen Dingen beschäftigt und wollen ungebunden und frei sein" („sunt qui in res intente contuentur, ac sedulo, quique se alligari gaudent operi; sunt qui remisse ac velut aliud agentes, nec astringi volunt, soluti ac liberi"). Manche können sich so inten-

---

152) Vom Verf. gesperrt.

153) Es ließe sich bei diesen wie bei den nachfolgenden Typen der Begabung oft eine weitgehende Übereinstimmung mit modernen, pädagogisch bedeutsamen Typenlehren feststellen. Es sei nur hingewiesen auf die Arbeiten aus dem Tübinger Pädagogischen Seminar: Experimentelle Beiträge zur Typenkunde, Bd. I, herausg. von O. Kroh, Erg.-Bd. XIV der Zeitschr. f. Psychol., Leipzig 1929 und G. Pfahler, System der Typenlehren, Grundlegung einer pädagogischen Typenlehre, Erg.-Bd. XV ebenda; ferner auf die Arbeiten von E. Kretschmer (Körperbau und Charakter, 7. und 8. Aufl., Berlin 1929), E. R. Jaensch (Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode, Leipzig 1925) und C. G. Jung (Psychologische Typen, Zürich 1921). Dem Kenner dieser modernen Forschungen auf dem Gebiete der Psychologie werden die Parallelen mit den nachfolgenden Vivesschen Ausführungen ohne weiteres in die Augen springen. Ja, man wundert sich, welche Fülle und welche Klarheit in den entscheidenden Gesichtspunkten schon bei Vives zu bemerken ist. Einen Vergleich zwischen diesen modernen typologischen Ansätzen und den Ansichten des Vives wollen wir im einzelnen nicht durchführen, obwohl dies eine interessante und lohnende Arbeit sein dürfte.

siv auf etwas konzentrieren, daß sie, wenn sie Leiden und Mühseligkeiten zu ertragen haben, infolge der Ablenkung des Geistes von den gegenwärtigen Leiden diese kaum mehr empfinden.[154]) Was die Distributionsfähigkeit der Aufmerksamkeit anbetrifft, so bewundert Vives solche Menschen, die sich gleichzeitig mit vielem beschäftigen können („illi merito sunt in admiratione, qui pariter se in multa ingenii opera eodem tempore potuerunt impendere, ut Caesar Dictator, et qui intentionem ab iis quae exterius incurrunt, ad intimas cogitationes possunt revocare").[154]) Manche haben eine mehr fluktuierende Aufmerksamkeit, sie „durcheilen viele weite Gebiete", andere eine mehr fixierende, sie „verweilen länger und drücken so gleichsam ihre Spuren auf". Die ersteren leisten mehr im Extemporieren als durch sorgfältiges Überlegen und schriftliches Ausarbeiten („sunt qui intuitu suo velut punctim feriunt per multa volitantes, nec usquam conquiescunt; alii sistunt, et quasi figunt vestigia"). „Manche zeigen großen Scharfsinn, wenn sie sich auf ein engbegrenztes Gebiet konzentrieren können, geraten aber sofort in die größte Verwirrung, wenn sie viele Dinge zu überschauen haben" („Aliqui in uno quolibet acutissimi, in multis perturbantur, et tamquam obruuntur copia").

bb) Auffassungstypen. Hier sind zu unterscheiden solche, die „Einzelnes sehr scharf und klar auffassen, Zusammenhängendes aber nicht begreifen oder behalten. Ihr Fassungsvermögen ist eng begrenzt oder ihr Gedächtnis kurz und schwach. Andere fassen zwar etwas auf, denken aber über das Beobachtete nicht nach und vergleichen nicht und dringen so nicht vor bis zu den Ursachen und dem Wesen der Dinge" („quidam acuti sunt, et perspicaciter singula intuentur, conjuncta vero vel non capiunt, vel non tenent, quorum captus est angustus, aut memoria bre-

154) an. et v. 2, 12 (III 389).

vis, ac fluxa; alii capiunt, non tamen cogitationem reflectunt ad ea, quae sunt intuiti ut cujus rationis ac modi quidque sit censeant, ac dijudicent"). Wir können an dieser Stelle auch auf folgende interessante Unterscheidung hinweisen: „Es gibt Menschen, welche etwas, wenn sie es selbst sprechen können, einsehen, nicht aber, wenn sie es von anderen hören, d. h. wenn sie sprechen, können sie in Ruhe den sprachlichen Ausdruck suchen und formen, wenn sie aber hören, so kann ihre Aufmerksamkeit der schnellen Rede nicht folgen und der Verstand gerät in Verwirrung; zu dieser Art von Menschen gehören besonders solche, welche eine Sprache besser lernen durch Lesen als durch Anhören. — Noch mehr muß man sich wundern über solche, welche, was sie selbst sprechen und andere sprechen hören, leicht verstehen, ganz dasselbe aber nicht verstehen, wenn sie es lesen. Diese sind zum Aufmerken zu langsam, werden aber beim Sprechen oder Hören durch das Feuer der Rede zum Aufmerken angeregt. Beim Lesen dagegen fällt jenes anregende Moment weg und die Folge ist ein Nachlassen der Aufmerksamkeit und ein Versagen der Intelligenz." [155]) Im Anfang stellt Vives hier den motorischen Auffassungs- und Vorstellungstypus dem akustischen gegenüber, hernach dem akustischen den visuellen. Noch an einer anderen Stelle findet sich ein Hinweis auf das Vorhandensein des akustischen Typus: „Merkwürdigerweise gibt es Menschen, die dasselbe, was sie sprechen können, nicht auffassen, wenn sie es auf dem Papier lesen." [156])

cc) Gedächtnistypen. Hier unterscheidet er solche, die leicht etwas auffassen, aber nicht lange behalten können, und solche, die zwar für den Augenblick nicht so vieles fassen, wenn sie aber einmal etwas aufgefaßt haben, es besser festhalten. Bei manchen reproduziert das Gedächtnis langsam und ungenau, bei

155) an. et v. 2, 7 (III 371). — 156) tr. d. 3. 3 (VI 314)

andern schnell und fehlerlos („apprehendunt facile qui humido sunt cerebro ... biliosi ad retinendum sunt aptiores, ubi semel apprehenderunt ... sunt qui continent quidem, sed in reddendo quasi deposito vel tardi sunt et diu laborant quaerendo, vel reddunt mala fide, nempe aut non integre, aut confuse, et perturbate“).[157] Ferner stellt Vives das Vorkommen eines typischen Wort- und Sachgedächtnisses fest. „Es gibt solche, die sich leichter an Worte erinnern, andere an Sachen ... die einen erinnern sich schneller und besser an Merkwürdiges, die andern an Schlichtes und Einfaches. Die einen an öffentliche Dinge, die andern an private, die einen an Altes, die andern an Neues, die einen an fremde Angelegenheiten, die andern an die eigenen, die einen an die Laster, die andern an die Tugenden. Je nach ihrer geistigen Neigung wenden sie ihre Aufmerksamkeit lieber dem einen oder dem andern zu.“[158]

dd) Phantasie- und Denktypen. Hier scheidet Vives zwischen solchen, deren Phantasie und Denken mehr mit anschaulichen und konkreten Vorstellungen arbeitet, und solchen, bei denen sich diese Tätigkeiten mehr auf abstrakte Inhalte beziehen. Die ersteren „fassen die Dinge bildhaft und in ihrer örtlichen oder zeitlichen Bestimmtheit mit Leichtigkeit auf und halten sie fest. Die Griechen nannten, wie Quintilian berichtet, solche Menschen εὐφαντασιώτους. Diese eignen sich vorzüglich zum Beschreiben und Erzählen und es fehlt ihnen daher nie an beweiskräftigen Argumenten“ („Ingenium felix habent primum, qui rerum imagines eorumque quae loco vel tempore comprehenduntur, facile atque apte concipiunt, quos Graeci εὐφαντασιώτους vocant, ut Quintilianus tradit; hi sunt ad describendum et narrandum aptissimi, unde et argumenta facile colliguntur efficacia“).[159] Die andern vermögen „von Natur aus oder infolge planmäßiger

[157] an. et v. 2, 2 (III 346). — [158] an. et v. 2, 2 (III 347).
[159] an. et v. 2, 8 (III 374).

Ausbildung rasch zu denken, richtig logisch zu schließen und geschickt zu kombinieren. Hierher gehören die geborenen Dialektiker und diejenigen, die geschickt den letzten Gründen aller Dinge nachzuspüren vermögen, wie Aristoteles und Galen" („qui vel natura sua, vel arte celeriter discurrunt, et recte colligunt, et sollerter conjectant, in quo numero ponuntur naturales Dialectici, et potissimum qui cujusque rei ultimam originem dextre investigant quales fuerunt Aristoteles et Galenus"). [160])

Hinsichtlich der Denktätigkeit macht er einen Unterschied zwischen synthetischer und analytischer Denkweise. Die Synthetiker „bleiben an der Oberfläche der Dinge haften" und „fassen das, was sie gesehen haben, mehr im allgemeinen zusammen". Die Analytiker „trennen und sondern aus, um das einzelne tiefer zu erforschen: das nennt man Subtilität" („illi in summa rerum facie subsistunt, unde hebetudo ac retusitas ... nonnulli separant et diminuunt ad scrutationem singulorum, quae nominatur subtilitas"). Weiterhin unterscheidet er eine produktive und reproduktive Denkbegabung: „Manche verstehen es, geschickt die Resultate anderer zu benützen, ohne selbständig etwas zu leisten" („alienis inventis bene utuntur quidam, ipsi nihil pariunt"). Eine extreme Variante dieser reproduktiven und rezeptiven Geister bilden die einseitigen Nachahmer; Vives hält es nicht für richtig, sich mit der bloßen Nachahmung zu begnügen. Die selbstschöpferischen Denker dagegen „erfinden besser Eigenes, als daß sie Fremdes sich aneignen können: so machen es scharfe Geister, die sich nicht mit dem Auffassen und Durchforschen fremder Resultate begnügen wollen" („aliqui melius inveniunt sua, quam utuntur alienis, ut acuti quidam homines, ceterum qui intelligendis atque scrutandis alienis nolunt adjungere animum"). Hierher gehören auch die Autodidakten, die er als *αὐτομαθεῖς* bezeichnet. Sie bedürfen

---

160) an. et v. 2, 8 (III 374).

nur des leisesten Anstoßes von außen, und ihr Geist strebt wunderbar weiter und ist sich selbst sein eigener Lehrer. Chrysippus soll von seinem Lehrer nichts anderes als Lehrsätze verlangt und dabei bemerkt haben, die Beweise werde er schon selbst finden.[161]) „Freilich gibt es solche, die beides, wo es not tut, besorgen, und diese rechnet der alte Hesiod zu den Guten erster Klasse. Es sind dies scharfsinnige Menschen, die auch fremde Forschungsergebnisse eifrig beachten."

ee) Typische Unterschiede hinsichtlich des Tempos, der Ausdauer und der Ermüdbarkeit bei geistiger Arbeit.

Tempo und Ausdauer bei geistiger Arbeit hängen nach Vives' Ansicht ab von der Zusammensetzung der Körpersäfte. Er überträgt also hier die Säftelehre auf das Psychische. Menschen, in deren Säftemischung die schwarze Galle und das Phlegma dominieren, gehen langsam und bedächtig zu Werke, verfolgen aber ihr Ziel mit großer Zähigkeit und Ausdauer. Sie bleiben sich selbst treu und lassen sich nicht durch Hindernisse, die sich ihnen in den Weg stellen, in Verwirrung bringen. Als eine extreme Zuspitzung dieses Typus erscheinen diejenigen, die sich scharfsinnig vertiefen und energisch auf ihr Ziel lossteuern, dabei aber weder nach links noch nach rechts schauen und schließlich so einseitig werden, daß sie jede gesunde Urteilsfähigkeit verlieren („quidam habent vires ingenii validas ad laborem ferendum, et insistunt operi, ut melancholici, vel phlegmatici ... nonnulli ut lentius ita et longius perveniunt ... sunt quidam imperturbati, et sibi constantes ... intenderint recta, perspiciunt acute acriter, subtiliter, non circumferunt tamen oculos ad ea quae ad dextram, vel sinistram objacent, qui acuti quidem sunt, sed imprudentes, et judicio carent").

Bei den Menschen, welche dem entgegengesetzten Typus angehören, überwiegt in der Säftemischung die gelbe Galle und das Blut. Sie arbeiten zwar schneller,

161) an. et v. 2,8 (III 374).

vermögen aber dieses Tempo nicht lange beizubehalten; sie leisten mehr im ersten Ansturm als durch ausdauernde Energie. Eine einseitige Ausprägung dieser Gattung stellen jene flatterhaften Geister dar, deren Beweglichkeit sich zu unbändiger Leidenschaft steigert, so daß sie erschlaffen und geistige Anstrengung nicht mehr ertragen können („alii leves atque infirmas habent vires, nec diu possunt durare in opere, ut biliosi, et calide sanguinei, ... valent enim impetu, non constantia ... celeriter currunt quidam, sed non longe, ita ut in progressu admirabiliter mutentur, et multo alii sint quam in principio").

Vives unterscheidet beim Intellekt eine ratio speculativa, die auf das Wahre abzielt, und eine ratio practica, deren Ziel das Gute ist. Innerhalb der ratio speculativa unterscheidet er wieder eine ratio speculative inferior und superior; die erstere arbeitet mit dem ihr von den Sinnen und der Phantasie dargebotenen Material, die letztere operiert mit abstraktem Stoff. Der eine Mensch hat mehr von der ersten, der andere mehr von der zweiten Fähigkeit, und daraus ergeben sich zwei Begabungsrichtungen („duplex existit decursus, ratio speculativa cujus finis est veritas, et ratio practica cuius bonum ... in quis duabus non aequaliter homines vel valent, vel se exercent ... quidam bene ratiocinantur de veris, non item de agendis, quidam vice versa, quod agendi ratio in experiundo versatur, sciendi vero in acie mentis; et alii in artibus manuariis sunt praestantes, ut ingenii vis huc vel illuc sponte naturae inclinavit"). [162]) Die Menschen des einen Typus, die vorwiegend praktisch-technisch Veranlagten, neigen ganz instinktiv zur Beschäftigung mit der empirischen Wirklichkeit, zum Handeln und Experimentieren in ihr. Sie leisten Tüchtiges in den Handarbeiten und in den Künsten, welche Handfertigkeit erfordern. „Solche Knaben kann man immer malen, bauen, weben sehen, und das machen sie

---

[162]) an. et v. 2, 4 (III 355).

alles recht nett und so geschickt, daß man meinen sollte, sie hätten es lange Zeit gelernt“ („Jam ex materia, quidam in rebus quae obeuntur manibus, quas Graeci χειρουργικὰς nominant, valde probantur; quos videas pueros semper pingere, extruere, texere, et haec omnia decenter, et cum tanta gratia, ut diu ea didicisse credas“).[163]) Die Angehörigen des anderen Typus sind mehr theoretisch veranlagt. Sie „haben wenig Geschick für Handarbeiten, fassen aber bereits jedes Wort, das sie hören, rasch und scharf auf und verstehen es. Ein höherer und mächtigerer Geistesschwung treibt sie zu erhabeneren Gegenständen, die Verstand und Urteil in höherem Maße in Anspruch nehmen. Nur wenige sind in beiden Richtungen tüchtig, obwohl es auch solche gibt“.

Innerhalb der Wissenschaften sind wieder nicht alle gleichmäßig befähigt, sondern einige haben ein ausgeprägtes Talent für einen bestimmten Zweig der Wissenschaften, für den sie wie eigens geschaffen sind. So handhaben z. B. die geborenen Dichter mit Leichtigkeit und wie von selbst die gebundene Rede; andere sind besonders begabt zur Erlernung von Sprachen, während sie auf den übrigen Wissensgebieten nicht viel leisten. Es gibt Menschen, die sehr gut erzählen, aber nur schlecht rechnen können. Endlich sind manche besonders begabt für die Mathematik, andere für die Medizin, wieder andere für die Jurisprudenz.

b) Charaktertypen.

„Es gibt eine doppelte Art von Charakter: entweder entwickelt er sich aus der natürlichen Beschaffenheit des Körpers oder aus der Gewohnheit.

163) „Ob beim Zögling ... stärkere Neigungen und Begabungen des theoretischen Verhaltens vorhanden sind, oder ob die praktische Seite, die sachliche Lust am Gestalten, Konstruieren, Bauen, Verwirklichen die Seele des Kindes beherrscht, das läßt sich meist frühzeitig schon erkennen“ (G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 2. Aufl. Leipzig 1924, S. 87). Vgl. ebendort S. 107: „Das Eindringen in die praktisch-technischen Güter fordert eine ganz andere Veranlagung, als das Eindringen in die Güter des theoretischen Verhaltens.“

Einige haben ein leicht erregbares, andere ein mehr ruhiges Affektleben. Bei einigen dominieren alle Affekte gleichsam abwechselnd, bei anderen nur einige bestimmte, bei einigen zum Guten, bei andern zum Bösen. Es gibt solche, bei denen gewisse Gemütsstimmungen so sehr die Oberhand haben, daß sie alles, was der Geist erfaßt, in ihren Strudel hineinziehen, wie ein schlechter Magen alles, was er aufnimmt, in seinen verdorbenen Saft auflöst. ... Einige haben auch bis zu einem gewissen Grade die rechte Geistesverfassung, aber plötzlich erhebt sich ein ganz entgegengesetzter Affekt, der sich der Seele wie eine Hand auflegt und sie zwingt, von dem eingeschlagenen Weg abzubiegen. Einige sind schlicht, rein und recht, andere verschlagen und versteckt; manche verbergen sich beständig, andere verlieren bei jedem sich zeigenden Hindernis sofort den Mut. Bei einigen vermag nur die Furcht etwas, bei anderen nur das Wohlwollen. Manche sind verständig, nüchtern, mäßig, andere unsinnig und rasend, und zwar fortwährend oder mit Unterbrechungen. Einige sind mild, andere heftig und stürmisch, noch andere von Natur schwach und ohnmächtig. Einige geraten aus wichtigen und gerechten Gründen in Erregung, das sind ‚männliche' Charaktere; andere lassen sich schon durch einen kleinen Lufthauch beeinflussen, das sind kindische und wankelmütige Naturen."

c) Typenwandlungen.

Der geistige Zustand „erleidet häufige, bisweilen sogar tägliche Veränderungen, je nach Ernährung. Klima, Ort und den körperlichen Zuständen". Oft erleidet das ingenium eine Modifikation an der Wende der Lebensalter oder infolge einer schweren Krankheit. „Manche Menschen gibt es, die sich immer gleich bleiben; einen solchen nannte man früher einen ‚Alle-Stunden-Mann'. Bei einigen ist die Körperkonstitution und das Temperament derart beschaffen, daß sie in dem einen Augenblick groß und scharfsinnig erscheinen, im nächsten aber das Gegenteil sind. Es gibt auch lange

dauernde Veränderungen, welche durch die Lebensalter bedingt sind. Manche werden mit den Jahren besser ... andere schlechter. ... Zum Schlechteren verändern sich solche frühreife Geister, die in ihrer Kindheit einen mäßigen Eifer zeigten. Sie werden später, besonders bei unmäßigem Trinken und Korpulenz, stumpf. ... Besser werden meist die, welche anfangs einen unbändigen Eifer zeigten, da dieser sich mit der Zeit mäßigt, ferner solche, deren Körper an einem Übermaß ungesunder Säfte litt, von dem sie befreit werden."

Bevor wir zum nächsten Punkt übergehen, wollen wir versuchen, in einer Tabelle eine Übersicht zu geben über die wichtigsten von Vives herausgearbeiteten typischen Unterschiede der Begabung und des Charakters, soweit sie mit seiner Säfte- und Spirituslehre in Zusammenhang stehen. (Siehe Tabelle S. 65.)

2. Psychische Geschlechtsunterschiede.

Der Unterschied zwischen dem Seelenleben des Mannes und dem des Weibes ist nach der Ansicht von Vives kein sehr großer; das Weib ist eigentlich nur ein unvollkommener Mann, indem ihr die Natur weniger Wärme zugeteilt hat. Immerhin sind die Affekte, was ihre Stärke und Häufigkeit anbetrifft, beim männlichen und weiblichen Geschlecht verschieden. Aus dem Mangel an Wärme ergibt sich die geringe Aktivität und Energie des Weibes, sowie ihre Schwäche und zarte Gesundheit. Aus dem instinktiven Bewußtsein dieser ihrer Minderwertigkeit und Schwäche heraus entstehe ihre Habgier. Sie operiere dabei mit höchst kleinlichen Dingen, so wie man ein baufälliges Gebäude durch viele kleine Balken zu stützen suche. Sie fühle sich verachtet, sei argwöhnisch, neidisch, launisch und bemühe sich, ihren Wert und ihr Ansehen zu erhöhen durch äußeren Putz, sowie durch Erwähnung von unbedeutenden Dingen, wie z. B., daß sie einen reichen

Begabung und Charakter	Vorwiegend melancholisch-phlegmatisches Temperament kalte „spiritus“	Vorwiegend cholerisch-sanguinisches Temperament warme „spiritus“
Aufmerksamkeit	fixierende	fluktuierende
Auffassung	mehr aufs Einzelne gehend, analytisch	mehr Zusammenhängendes erfassend, synthetisch
Gedächtnis	schweres Erfassen, aber dauerndes Behalten	leichtes Erfassen, aber kurzes Behalten
Tempo	langsames Vorgehen	stürmische Initiative
Ausdauer und Ermüdbarkeit bei geistiger Arbeit	zähe Ausdauer wenige, aber lange Erholungspausen	leichte Ablenkbarkeit öftere, aber nur kurze Erholungspausen
Temperament und Charakter	schwer erregbares Temperament feste Charaktere	leicht erregbares Temperament wankelmütige Charaktere
Gelehrtennaturen und deren	subtile Analytiker fleißige Gelehrte homines studiosi	weitschauende Synthetiker schlagfertige Improvisatoren und geistreiche Erfinder homines ingeniosi
Extreme	einseitig Verbohrte	unbeständige Flatterer

Nachbar habe oder, daß sie von einer hohen Persönlichkeit gegrüßt oder genannt worden sei.

Als weitere charakteristische Eigenschaft der weiblichen Psyche erkennt Vives richtig die große Ansprechbarkeit der Affekte. Die kleinsten und unbedeutendsten Dinge bringen sie in zornige Erregung, und wenn sie einmal durch die Wärme in Bewegung gekommen sei, sei sie fürchterlich. Von den mannigfaltigsten Gedanken und Stimmungen werde sie

in raschem Wechsel hin- und hergeworfen. Eng damit hängt die Neigung der Frau zum Aberglauben und zur Geschwätzigkeit, wie auch ihr Mangel an Urteilskraft zusammen.[164])

Alle diese Eigenschaften, so bemerkt Vives ausdrücklich, finden sich auch bei vielen männlichen Individuen, die ein weibliches ingenium besitzen; auch seien nicht alle Frauen mit allen diesen Qualitäten behaftet.

Diese Eigenart der Frau hat ihren guten Zweck. Wie könnte sie sich, wenn sie stark wäre, dem Manne ganz unterwerfen? Wenn sie großzügig wäre, wer würde dann alle die Kleinigkeiten des Hauswesens besorgen, die Kinder ernähren und erziehen? Die Frau repräsentiert gegenüber dem immer vorwärtsstürmenden Manne das konservative Element, indem sie das von ihm Erworbene pflegt und erhält („si robusto femina esset corpore et animo, quomodo pati posset viro se esse subditam non potentiori se? ... audacem quis domi contineret ...? profusa nunquam conservaret a viro parta ... si res minutas negligeret, quomodo domesticum instrumentum, quod ex tam multis et exiguis rebus constare est necesse, coli et conservare potest? ... quis enutriret et curaret filios?").[165])

Da das Seelenleben der Frau von besonderer Eigenart ist, bedarf sie einer dieser Eigenart entsprechenden Bildung. Wegen ihrer starken Emotionalität und Irritabilität zu Unbeständigkeit und Oberflächlichkeit geneigt, hat sie es besonders nötig, durch Beschäftigung mit Wissenschaft und Literatur für höhere geistige Werte, insbesondere für die Tugend, begeistert zu werden. Auf diesem Wege wird es ihr gelingen, allmählich den vollständigen Sieg über alle tadelnswerten und schlechten Neigungen und Leidenschaften zu erkämpfen.[166])

---

164) off. mar. 1 (IV 320f.). — 165) off. mar. 1 (IV 323).
166) Vgl. Ruhmer, a.a.O. S. 60; ferner off. mar. 3 (IV 363).

3. Möglichkeiten und Wege der Typenerforschung.

Die folgenden Ausführungen sollen darüber Aufschluß geben, wie sich Vives praktisch die Erforschung der typischen Unterschiede, insbesondere die Prüfung der individuellen Begabung denkt, welche Mittel und Wege er zur Lösung dieser Aufgaben vorschlägt.

Zunächst erhebt sich die Frage, wann und durch wen die Beobachtung und Prüfung der besonderen Begabung des Kindes stattzufinden hat. Zuerst von den Eltern zu Hause: „Die Angehörigen können am besten prüfen, wozu der Knabe am meisten Anlagen hat, und der Knabe selbst wird täglich Zeichen davon erkennen lassen. ... Man muß ihn früh zu dem anhalten, wozu man ihn für geeignet hält, und worin er voraussichtlich erfolgreich wirken wird.“ [167]) Wenn man die Absicht hat, den Knaben an eine öffentliche Akademie zu schicken, so „soll man daheim von sachverständigen Freunden den Knaben beobachten lassen, ob er sich für die Studien eignet. Der Knabe wird ja täglich Anhaltspunkte zur Beurteilung geben. Dann untersuche man, ob er das Gelernte auch praktisch wird verwerten können“. [168])

Während die Beobachtung der Anlagen im Elternhaus eine mehr gelegentliche ist, beobachten die Lehrer in der Schule planmäßig. Ja, wie wir unten sehen werden, fordert Vives gewissermaßen eine Prüfung derselben durch Experiment. Der Lehrer soll den Schüler in Situationen bringen, in denen sich seine Anlagen besonders gut offenbaren und beobachten lassen. Eine solche Begabungsprüfung hat stattzufinden zuerst vor der definitiven Aufnahme in die Schule. Zu diesem Zwecke lasse man den Knaben einen oder zwei Monate im Pädagogium. Ferner: „Viermal im Jahr sollen die Lehrer zu einer geheimen Sitzung zusammenkommen, um sich gegenseitig über die Anlagen ihrer Schüler auszusprechen und zu beraten

167) tr. d. 2, 2 (VI 284). — 168) tr. d. 2, 2 (VI 281).

und dann jeden der Wissenschaft zuzuweisen, zu welcher er ihnen am geeignetsten erscheint.“ [169]) Auch in die eigentliche höhere Schule (gymnasium linguarum) soll einer nur unter der Bedingung aufgenommen werden, daß man einige Monate eine Probe mit ihm macht: „Wenn man das bei Kellnern und Dienern tut, die Schüsseln und Teller auf den Tisch zu stellen haben, wie töricht ist es dann, es bei dem zu unterlassen, der als Gelehrter einen viel größeren Schaden für sich und andere anrichten könnte.“ [170]) Eine Begabungsauslese soll ferner stattfinden nach dem ersten Studienabschnitt, am Schluß des eigentlichen Sprachunterrichts (15. Lebensjahr), [171]) sowie am Ende des zweiten Studienabschnittes, vor Beginn des besonderen Fachstudiums (25. Lebensjahr). [172]) Weiterhin verlangt Vives, daß in der Armenschule nach Abschluß der Elementarbildung die zum Studium Begabten festgestellt und noch weiterhin in der Schule behalten werden sollen, während die anderen zu den Beschäftigungen und Berufen übergehen sollen, zu denen sie Begabung und Neigung haben. [173])

Um ein genaues Bild von der besonderen Begabung zu bekommen, muß man bei deren Erforschung methodisch vorgehen. Im Zustand der Ruhe läßt sich über die Begabung kein Urteil gewinnen. Man muß daher dem Knaben einen Stoff bieten, an dem sein Geist in Bewegung und Aktivität gerät. Am besten offenbart sich die Begabung beim Rechnen, in den Gedächtnisleistungen und beim Spiel. [174])

„Schon Pythagoras legte einen arithmetischen Stoff vor, um die Geistesschärfe zu erproben. Nichts offenbart die letztere so leicht als die Art, wie man rechnet. Langsames Rechnen weist auf Langsamkeit des Geistes hin, wie wir dies bei Geistesschwachen sehen. Und

169) tr. d. 2, 1 (VI 278). — 170) tr. d. 2, 3 (VI 286).
171) tr. d. 3, 7 (VI 338). — 172) tr. d. 4, 5 (VI 373).
173) subv. paup. 2, 4 (IV 476).
174) tr. d. 2, 4 (VI 291): „Puero adhibenda est materia, ut se ingenium motu, atque actione proferat, nihil enim cujusmodi sit naturae judicari quiescens potest“.

Aristoteles berichtet, daß das bekanntlich stumpfsinnige Volk der Scythen in seinem Zahlensystem nur vier Einheiten hatte, wie wir deren zehn haben. Deshalb haben auch einige griechische Philosophen den Menschen ein λογικὸν ζῶον genannt, d. h. ein Wesen, das rechnen kann. Denn wie im Lateinischen ‚ratio', so bezeichnet im Griechischen λόγος zugleich Vernunft und Rechnung.

Quintilian dagegen bezeichnet das Gedächtnis als Kennzeichen geistiger Befähigung. In demselben wirken zwei Faktoren zusammen: rasches Auffassen und treues Behalten. Das erstere setzt Geistesschärfe (acumen), das letztere Fassungskraft (capacitas) voraus. Daher läßt man erst auswendig lernen, dann nachahmen, wie wir oben auseinandergesetzt haben.

Auch im Spielen muß man die Knaben sich üben lassen, denn auch das offenbart die Verstandesschärfe. Desgleichen erlaubt es einen Schluß auf den Charakter (mores naturae), zumal unter Gleichaltrigen und Gleichgestellten, wo nichts erkünstelt ist, sondern alles natürlich herauskommt. Der Wettstreit läßt die Geistesart eines jeden offenbar werden, gerade so wie die Erhitzung bei den Kräutern, Wurzeln und Früchten deren eigentümlichen Geruch und Naturgehalt hervortreibt. Man soll dem Knaben im Spiele auch einmal das Amt eines Befehlenden geben, denn, sagt Bias, ‚das Amt und das Spiel offenbaren den Mann'. Die Spanier nennen treffend in einem Sprichwort die Spiele die Probiersteine der Seelen." [175])

Interessant ist, daß Vives in seiner Schrift „De officio mariti" (1520), in welcher er auch Ratschläge für die Wahl der Gattin gibt, das Studium der äußeren Ausdruckserscheinungen als ein Mittel zur Erfassung der seelischen Eigenart eines Menschen empfiehlt. Körperliches sei leicht zu erfassen, nicht dagegen Seelisches. Die Eigentümlichkeiten des Seelenlebens seien tieferliegend und so in des Menschen Brust

[175]) tr. d. 2, 4 (VI 291 f.).

verborgen, daß sie sich nur in den äußeren Handlungen mehr oder minder deutlich erkennen und erfassen lassen. Als schwache Anzeichen, welche uns Seelisches nur von ferne ahnen lassen, nennt Vives die Gangart des Menschen, seine Art zu sitzen und auszuruhen, ferner den Gesichtsausdruck, den Ausdruck der Augen, die ganze Körperhaltung und den Klang der Stimme. Zuverlässigere und deutlichere Kennzeichen seien das sittliche Verhalten und besonders das Gespräch (sermo). Dieses verrät uns nicht nur die Begabung, sondern auch die Beschaffenheit des Gemüts, da es aus beiden entspringt. Nicht umsonst sage ein altes Sprichwort: „Qualis vir, talis oratio!“ Und Sokrates soll, wenn ein Vater ihm einen Sohn zum Unterricht brachte, sich zu dem Jüngling gewendet haben mit den Worten: „Sprich, damit ich dich sehe!“ Beim Gespräch sei zu achten auf die Scharfsinnigkeit der Ansichten, weil diese Ausfluß des Verstandes ist, weiterhin auf den Anstand und die Zucht der Rede, da diese Eigenschaften mit den Affekten zusammenhängen. Je nachdem die Rede entweder rein, wahrhaft, ernst, mäßig und freundlich oder im Gegenteil obszön, unverschämt, leichtfertig, anmaßend und mürrisch sei, sei auch die Quelle, aus der sie fließt, ähnlich beschaffen.[176])

Nicht minder sicher, aber noch tiefgehender sind nach Vives die Vermutungen, die sich aus der Beachtung dessen ergeben, was der einzelne Mensch liebt und erstrebt, bezw. haßt und flieht, d. h. aus seiner Wertrichtung. Es sei darauf zu achten, was jeder am liebsten zu sehen und zu hören wünsche, an welchen Unterhaltungen und Büchern, an welchem Verkehr und welcher Lebensweise er besonders Gefallen finde. Denn jeder Mensch strebe von Natur aus nach dem, was ihm ähnlich sei und verabscheue das ihm Unähnliche. Man könne also aus dem, was einer wertschätzt, auf ein entsprechendes Innenleben schließen

176) off. mar. 1 (IV 326 f.).

(„illa vero, non minus certa, sed aliquanto magis recondita, conjectura, quae ex amore atque odio sumitur, id est, iis quibus quisque capitur, delectatur, tenetur, aut contra, quae aversatur, quae fugit, quae odit ... nihil tam expetit rei natura, quam sibi simile, nihil tam abominatur aeque ac devitat, quam dissimile: ergo qualiacunque ea fuerint, quibus quisque delectatur, similem intus animum sciamus habitare"). [177])

Zusammenfassend kann man über die Ausführungen zur pädagogischen Typologie sagen: Vives hat speziell auf diesem Gebiet durch eine Fülle konkreter Beobachtungen für seine Zeit wirklich Anerkennenswertes geleistet. Wenngleich seine Erkenntnisse auf unsystematische Weise und mehr gelegentlich gewonnen worden sind, so verraten sie doch eine psychologische Feinfühligkeit und Sicherheit, die für die pädagogische Menschenbehandlung unerläßlich sind. Es besteht also F. A. Langes Behauptung, die sich allein auf die Stelle tr. d. 2, 3 bezieht, für die Gesamtheit seiner typologischen Feststellungen in vollem Maße zu Recht: „Die ganze Stelle enthält auf wenigen Seiten mehr wirklich Brauchbares über diesen Gegenstand, als das ganze Buch von Huarte über die Prüfung der Köpfe, welches 35 Jahre später erschien und eine so große Berühmtheit gewann. Von der Temperamentslehre, die bei Huarte alles überwuchert, macht Vives nur einen sehr mäßigen Gebrauch; er stützt sich durchweg auf eigene Beobachtung und historische Zeugnisse." [178])

B. Der Grundsatz der Individualisierung.

Bei der im vorigen Abschnitt dargestellten pädagogischen Typologie ist für uns vor allem die Tatsache von Bedeutung, daß Vives das typologische Problem im engen Zusammenhang mit dem Bildungsproblem er-

---

177) off. mar. 1 (IV 328).

178) F. A. Lange, a. a. O. S. 823. Das Buch von Huarte, einem spanischen Arzte, hat den Titel „Examen de ingenios para las sciencas" (1573) und wurde von Lessing ins Deutsche übersetzt.

örtert. Er will mit seinen Darlegungen dem Erzieher die Augen öffnen für den unermeßlichen Reichtum menschlicher Geistesveranlagungen und ihn zu deren unermüdlicher Erforschung anregen und anleiten. Erst auf Grund völliger Vertrautheit mit der Sonderart seiner Zöglinge nämlich wird es diesem möglich, sich in der Auswahl der Bildungsgüter und im methodischen Verfahren an die Schülerindividualitäten anzupassen, d. h. zu individualisieren. Die Forderung der Individualisierung ergibt sich für Vives mit Notwendigkeit aus dem Prinzip der Selbsttätigkeit einerseits und der Tatsache der Individualität des Zöglings andererseits. Und zwar verlangt er entsprechend der im vorigen Abschnitt angeführten typischen Unterschiede neben der Berücksichtigung der persönlichen Individualität auch eine differentielle Behandlung der Geschlechter, worauf wir schon oben hingewiesen haben. Da fernerhin in der kindlichen Individualität sich auch Generelles, d. h. allen Heranwachsenden Gemeinsames, jedoch von der Eigenart des Erwachsenen Verschiedenes ausprägt, fällt auch das Prinzip der Kindgemäßheit unter die Forderung der Individualisierung. Wenn auch Vives diese Tatsache nicht immer auf einen klaren Ausdruck bringt, so glauben wir doch verschiedene Stellen dahin deuten zu dürfen, daß es ihm im Grunde um den pädagogisch höchst bedeutsamen Sachverhalt zu tun war, den wir heute nach Kerschensteiner als das „Grundaxiom des Bildungsprozesses" bezeichnen.[179]) Nach seiner Affektenlehre nämlich haben die beiden primären Affekte der Liebe und des Hasses ihren letzten Grund in einem Verhältnis der Kongruenz bezw. Inkongruenz. Diese Kongruenz kommt dadurch zustande, daß eine gewisse Verwandtschaft und Ähnlichkeit besteht zwischen der Seele und dem Gegenstand, mit dem sie in Berührung kommt („congruentia, quam invenire non est sine proportionis ratione aliqua inter facultatem et objectum, ut quaedam

[179]) G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 2. Aufl. Leipzig 1924.

sit quasi similitudo inter illa").[180]) Diese congruentia, die er zuweilen auch als „harmonia" oder „convenientia" bezeichnet, kann statthaben in Beziehung auf den Körper und die Seele, und bei der Seele hinwiederum in bezug auf die äußeren und inneren Sinne, auf den Verstand und den Willen. Beim Verstande unterscheidet er entsprechend der Unterscheidung einer ratio speculativa und ratio practica die „congruentia in bezug auf die Wahrheit und das, was man weiß, und die andere in bezug auf das, was man tut".[181]) Diejenigen Erkenntnisse, Künste und Wissenschaften, die in keinem verwandtschaftlichen Verhältnis zu unserer Anlage stehen, rufen in uns ein Gefühl der Abneigung hervor. Die Menschen sind dabei bestimmt durch ihren „affectus" oder ihr „ingenium", nicht aber durch die richtig abwägende „ratio"; daher die verschiedene wertende Stellungnahme zu den Erscheinungen des Lebens. Denn die Vernunft ist zwar nur eine einzige, der ingenia aber gibt es unendlich vielgestaltige („est item congruentia in ratione, et haec duplex, altera circa veritatem, et id quod solum scitur, altera circa id quod agitur ... quae cognitiones, artesque, aut disciplinae proportionem non habent cum ingenio nostro, offendunt nos quidem ad aversionem tantum, non item ad insectationem malevolam ... sequitur enim quisque affectum, aut ingenium suum, non rectum examen rationis; idcirco in judicando tanta diversitas; quippe ratio vel unica est, vel non admodum multifaria, ingenia autem infinita, diversissima, difformia").[182]) Wie diese congruentia näherhin zu erklären ist, darüber sagt Vives nichts; sie ist als eine nicht weiter demonstrierbare Tatsache hinzunehmen.[183])

---

180) an. et v. 3, 9 (III 465). — 181) an. et v. 3, 11 (III 471f.).
182) an. et v. 3, 11 (III 472).
183) Dieser Tatbestand der inneren Verwandtschaft zwischen facultas und objectum oder, psychologisch ausgedrückt, zwischen Anlage und Reiz, ist es, der dem psychologischen Interessebegriff zugrunde liegt. Daher behauptet u. E. G. Lunk, auf dessen Ausführungen wir im übrigen nicht näher eingehen wollen, mit Recht, daß die Affektenlehre des Vives einen ersten Versuch zur philosophisch-

1. Das Prinzip der Kindgemäßheit.

Wir wollen darunter den Grundsatz verstehen, beim Bildungsverfahren die Eigenart des Kindes und Jugendlichen, seine Triebe und Interessen zu berücksichtigen.

Immer und immer wieder mahnt Vives zur Anpassung an die Fassungskraft der Schüler: „Alles muß man ihrer Fassungskraft anpassen, denn sie fassen nicht sofort das Höchste und Vollendete“, [184]) oder an anderer Stelle: „Wenn nun aber beim Unterricht in einer Wissenschaft stets nur das Vollkommenste vorgetragen werden darf, so muß der Lehrer doch andererseits auf die Fassungskraft seiner Schüler Rücksicht nehmen, nicht daß er etwa unwissenschaftlich vorgehe oder gar Unrichtiges statt des Wahren lehre, aber er muß das Vorgetragene der Fassungskraft seiner Zuhörer anpassen.“ [185]) Wieder an einer anderen Stelle meint er: „Der Lehrer sei stets eingedenk des trefflichen Bildes, das Quintilian auf den Geist des Knaben anwendet: er sei wie ein Gefäß mit engem Hals, welches das mit Gewalt eingegossene Wasser nicht aufnimmt, wohl aber das langsam hineingeträufelte. Anfangs also präge man nur Weniges und leicht Verständliches ein, nach und nach erst gewöhne man die Kinder an Mehreres, Wichtigeres und Schwierigeres.“ [186])

Bei der Beurteilung der kindlichen Leistungen nehme der Lehrer den Maßstab am Kinde, nicht am Erwachsenen: „Es gibt auch Dinge, die wir an Knaben gern sehen, an Erwachsenen aber tadeln. Man muß aber bei der Bildungsarbeit auch manches absichtlich übersehen und nicht meinen, daß man gleich jeden Fehler aufdecken müsse. Nur bezüglich der sittlichen

psychologischen Theorie des Interesses enthalte. „Denn vieles, was er unter seiner Bezeichnung affectus anführt, läßt sich ohne Zwang und Sinnänderung mit einer wissenschaftlichen Erörterung des Interessebegriffs identifizieren.“ (Vgl. G. Lunk, Das Interesse. I. Bd. Leipzig 1926. S. 44—49.)

184) tr. d. 2, 2 (VI 279). — 185) tr. d. 2, 4 (VI 297).

186) tr. d. 3, 2 (VI 309).

Führung muß alles fehlerlos sein, nicht als ob die Knaben in jenem Alter tadellos vollkommen sein sollten, aber man stelle diese Forderung, damit sie nicht schlechter und nicht gleich im Anfange verdorben werden.“ [187]) Natürlich soll der Lehrer an das Kind auch keine Anforderungen stellen, die seine Leistungsfähigkeit übersteigen, und er fährt deshalb fort: „Der kluge Lehrer bedenke stets, wie groß der Unterschied ist zwischen einem Anfänger, einem Fortgeschrittenen und einem, der bereits am Ziel ist, und daß man von einem Knaben nicht dasselbe verlangen kann wie von einem Jünglinge, der in Wissenschaft und Charakterbildung schon weit fortgeschritten ist. Nichts ist so falsch, als vom Baume bereits Früchte zu verlangen, wenn er im Frühjahr zu keimen beginnt. Kein Lehrer darf dem Knaben darum zürnen, wenn er das nicht leistet, was herangewachsene Jünglinge leisten und — was leider auch vorkommt! — was er selbst nicht leistet. Obgleich das unglaublich töricht ist, so gibt es doch Lehrer, die das mit heftigen Drohungen und sogar unter Schlägen von den kleinen Knaben verlangen. Da verdienen s i e, nicht die Knaben, die Prügel!“ [188])

Immer muß im Unterricht von dem ausgegangen werden, was dem Schüler n a h e l i e g t und b e k a n n t ist. „Beim Lehrvortrag darf man sich nicht nur nach der Natur des Gegenstandes richten, sondern nach der des Zuhörers, damit man ihm das darbietet, was für ihn das Bekanntere und Naheliegendere ist. Wir sollen zwar die Methode und den Gang der Natur nachahmen, nicht aber direkt befolgen. Für sie sind das am meisten Bekannte die Elemente, aus denen sich die Gegenstände zusammensetzen ... für uns ist das am meisten Bekannte das sinnlich Gegebene.“ [189]) Schüler und Lehrer sollen deshalb auch zuerst in der M u t t e r s p r a c h e reden und ihre Fehler verbessern und erst nach und nach lateinisch reden. Bei der Ver-

187) tr. d. 3, 4 (VI 316), — 188) tr. d. 3, 4 (VI 316).
189) rat. dic. 3. 8 (II 226).

mittlung des lateinischen Wortschatzes „beginne er mit dem Leichten und gleichsam spielend schreite er allmählich zum Schwereren vor, spreche vom Hause, von den Hausgeräten, von den Kleidern, den Speisen, der Zeit, von den Pferden, den Schiffen, Tempeln, Sternen, Tieren, Pflanzen, endlich von der Gemeinde und vom Staat. Alles dieses muß er würzen durch Witze, sinnreiche Erzählungen, Beispiele und schöne Geschichten, durch Parabeln, und allerhand lustige aber lehrreiche Stücke. ... Alsdann muß er leichte Schriftsteller auswählen, z. B. märchenhafte Erzählungen, für die ja das kindliche Alter empfänglich ist und die auf ernstere Dinge vorbereiten können“.[190]) „Der Unterricht in Grammatik muß, wie der in den andern Disziplinen, an bereits Bekanntes anknüpfen.“[191]) Sodann vermeide der Lehrer hier Pedanterie und Trockenheit. Er erzähle abschweifend eine Erzählung oder Fabel und tue darin lieber zu viel, als nach Art der Stoiker etwas nur trocken anzudeuten.[192]) Um den großen Abstand zwischen Lehrer und Kind etwas zu überbrücken, empfiehlt er: „Die vorgeschrittenen Schüler mögen das, was sie vom Lehrer gehört haben, jüngeren wiederholen und mit ihnen privatim besprechen. Das dient zur Übung bei den älteren, zur Anfeuerung bei den jüngeren. Offenbar verstehen die Knaben früher und leichter ihre Altersgenossen als den Lehrer, denn Kleineres und Zarteres greift schneller zum Nächsten, um sich daran zu halten, als zu dem Hohen, wie wir das an den Bäumen beobachten.“[193]) Weiterhin schlägt Vives als methodisches Mittel die Ausnützung des kindlichen Ehrgefühls und Ehrgeizes vor. Kleine Disputationen, Lob und kleine Belohnungen sollen den Wetteifer der Schüler anregen.[194]) Vives anerkennt auch das Spiel als eine dem jugendlichen Alter angemessene Betätigungsform. Jedoch hat er keinen Sinn für das Spiel als Selbstzweck, sondern betrachtet

190) tr. d. 3, 6 (VI 326ff.). — 191) tr. d. 3, 1 (VI 302).
192) tr. d. 3, 2 (VI 308). — 193) tr. d. 3, 3 (VI 311).
194) tr. d. 3, 4 (VI 315).

es einseitig unter dem Gesichtspunkt der Erholung: „In jenem Alter bedarf der Mensch des Wachstums und der Befestigung der gewonnenen Kraft.“ [195]) Solche Spiele sind vorzuziehen, die Anstand und Annehmlichkeit miteinander vereinigen, z. B. Ball-, Kugel- und Laufspiele. [196]) Für Mädchen hält er kleine zinnerne und bleierne Küchengeräte für ein empfehlenswertes Spielzeug, da die Kinder so auf spielende Weise deren Namen und Gebrauch kennen lernen. [197])

2. Berücksichtigung der individuellen Eigenart.

Beim Bildungsverfahren ist die congruentia zwischen dem ingenium des zu Bildenden und dem als Bildungsgut in Betracht kommenden Kulturgut zu berücksichtigen. Dabei ist unter ingenium sowohl die individuelle Begabung, als auch die besondere Neigung zu verstehen. Ist diese Übereinstimmung vorhanden, so ist das Individuum imstande, in das Kulturgut einzudringen und seinen Bildungsgehalt auszuschöpfen. Zugleich ist dadurch auch der Fortschritt in den Wissenschaften garantiert, denn „je größer Begabung, Geschicklichkeit und Fleiß derer ist, die sich mit den Wissenschaften beschäftigen, desto größer sind die Erfolge und der Fortschritt in ihnen“. [198]) Fehlt dagegen die Übereinstimmung und werden die Bildungsstoffe wider Willen „gleichsam eingepreßt und aufgezwungen“, [198]) so ist die Folge, daß die Schüler nichts fertig bringen und alles ungeschickt machen. Der Bildungserfolg wird dann ein minimaler sein, und die Wissenschaften, an deren Erneuerung Vives so viel liegt, erfahren eine Verschlechterung, denn „die wissenschaftliche Bildung nimmt gleichsam die Form des

---

195) Überhaupt fordert Vives, daß die Geisteskultur mit vernünftiger Körperpflege Hand in Hand gehen müsse. Die Schüler sollen körperliche Übungen in reichlichem Maße vornehmen. Vgl. tr. d. 3, 4 (VI 319) und tr. d. 4, 2 (VI 354).

196) Ebenda. — 197) fem. christ. 1, 2 (IV 73).

198) caus. corr. 1, 3 (VI 18).

Geistes an wie der Käse die der Käseform; die Natur des Geistes färbt auf sie ab und sie bekommt gleichsam ihren besonderen Geschmack von ihm, wie der Wein vom Faß oder Schlauch". [198]) Vives sieht einen Hauptgrund des Zerfalls der Wissenschaften darin, daß die Lehrer aus Geldgier und Ruhmsucht ein möglichst zahlreiches Auditorium haben wollen und deshalb die Schüler ohne vorherige Prüfung ihrer wissenschaftlichen Begabung und Neigung annehmen, „wenn es nur Menschen sind, die man zählen kann". [199])

Statt dessen verlangt Vives mit großem Nachdruck, daß beim Bildungsverfahren das „ingenium" und der „affectus" des zu Bildenden genau zu beobachten und zu prüfen seien, und dann jeder der Wissenschaft oder Beschäftigung zuzuweisen sei, welche seiner psychischen Struktur am adäquatesten ist. [200])

Er weist die Lehrer auf die vorbildliche Handlungsweise eines antiken Redelehrers hin: „Apollonius aus Alabanda unterrichtete zwar, wie Cicero berichtet, für Geld, duldete aber trotzdem nicht, daß diejenigen, welche es nach seiner Ansicht doch niemals zu einem ordentlichen Redner bringen würden, unnötig ihr Geld bei ihm ausgaben, und entließ sie, nachdem er jedem das zu ergreifen geraten, wofür er ihn am geeignetsten hielt. Edeldenkende Lehrer werden gerade so handeln wie dieser, der für Geld lehrte." [201]) An einer anderen Stelle sagt er: „Alle zwei oder drei Monate sollen die Lehrer sich versammeln und mit väterlichem Wohlwollen aber strengem Urteil über die geistigen Anlagen ihrer Schüler sich beraten. Dann sollen sie jeden dahin senden, wofür er beanlagt erscheint. Wenn sie das täten, würden sie der ganzen menschlichen Gesellschaft einen unglaublich großen Dienst erweisen. Dann würde nichts mehr ungeschickt und verkehrt getan werden von solchen, die nur aus Zwang und mit Widerwillen bestimmte Arbeiten tun. In bezug darauf rät sehr

198) caus. corr. 1, 3 (VI 18). — 199) caus. corr. 1, 3 (VI 18).
200) Vgl. S. 67 f. und tr. d. 1, 4 (VI 260).
201) tr. d. 2, 2 (VI 278).

weise der Dichter: ‚Tu nihil invita dices faciesve Minerva'. Diejenigen aber, die für etwas geboren und geeignet sind, führen es auch trefflich und mit wunderbarem Erfolg aus. Wenn wir aber die Menschen zu Beschäftigungen drängen, die ihnen nicht im mindesten kongruent sind, so sehen wir in der Regel alles verdreht und verkehrt herauskommen." [202]) Daß am Ende jedes Studienabschnittes eine Begabtenauslese stattfinden soll, ist schon oben erwähnt worden. [203])

Wie für die Lehrer bei der Zulassung der Schüler zum Studium und ihrer Zuweisung zu einem bestimmten Studiengebiete, so soll auch für den Vater bei der Berufswahl seiner Söhne der Gesichtspunkt der individuellen Begabung und Neigung der maßgebende sein: „Aus mehreren Söhnen soll der Vater nicht von vorneherein einen beliebigen für die wissenschaftlichen Studien bestimmen, wie man etwa ein Ei aus dem großen Haufen nimmt, um es zu kochen, sondern er soll den bestimmen, der nach seinem und seiner Freunde Urteil am meisten für das Studium geschaffen ist. Manche schicken die Söhne, die zum Kaufmann oder zum Militär oder zu anderen bürgerlichen Berufsarten untauglich scheinen, in die Schulen und lassen sie dort die Studien beginnen. Das ist einmal unsäglich lächerlich und dann auch ein großes Unrecht." [204]) Sie verlieren nur Zeit und Geld und bringen es zu nichts, mißbrauchen die Wissenschaften, holen aus ihnen nur Irrtümer und begeben sich gleich wilden Tieren in die menschliche Gesellschaft. [205])

Wo und wie ist beim Unterrichtsverfahren im besonderen die Individualität des Schülers zu berücksichtigen?

Was den Beginn der schulmäßigen Unterweisung anbetrifft, so ist nach Vives' Ansicht hierfür nicht generell ein bestimmtes Lebensjahr festzusetzen, sondern diese Bestimmung ganz dem Ermessen der Eltern

202) tr. d. 2. 4 (VI 292). — 203) s. o. S. 68.
204) tr. d. 2, 4 (VI 293). — 205) tr. d. 2, 2 (VI 278).

und Lehrer anheimzugeben. Diese sollen nach Maßgabe der individuellen Gesamtbeschaffenheit des Kindes, seines Talents und Fortschritts darüber bestimmen.[206]) Er fordert ferner eine individuelle Behandlung der Minderbegabten: „Solche, die nur einen schwachen Verstand haben und eine beschränkte Fassungskraft, darf man nicht mit Wissenschaften überhäufen und ermüden, wie man ja auch nicht ein Federmesser zum Holzschneiden nimmt.... Auch gibt es solche, die in manchen Zeiten für die Studien tauglich sind, und zu anderen Zeiten nicht und umgekehrt. ... Der sich von Natur scheut, etwas zu lernen, ist nicht untauglich. Man muß ihn oft seiner Unwissenheit überführen und ihn dadurch zu beschämen suchen. Dann wird schon der Wunsch in ihm rege werden, etwas zu lernen.“[207]) „Den langsamer Lernenden lasse man mehr Zeit; denn es ist nicht gut, daß für alle der gleiche Zeitraum angesetzt wird; nichts würde ungleicher sein, als eine solche Gleichheit.“[208]) Hinsichtlich der „Zucht“ gibt er die Weisung: „Wenn der Knabe böse Anlagen hat, so muß man die Furcht zu Hilfe nehmen.... Wenn der Charakter aber von Natur edel ist, so muß man ihn mit Liebe leiten.“[209]) Fernerhin muß die Auswahl der Schriftsteller unter Beachtung der Individualität des Schülers vorgenommen werden: „So muß man z. B. einen zur Wollust neigenden Knaben von Ovid, einen albernen von Martial, einen schmähsüchtigen von Lucian, einen gottlosen von Lucrez und den meisten Philosophen, besonders den epikureischen, fernhalten. Einem ruhmsüchtigen wird Cicero schädlich sein....“[210]) Wie endlich die Imitation im engsten Anschluß an die besondere Individualität des Schülers zu betreiben ist, haben wir schon oben ausgeführt.

---

206) fem. christ. 1, 3 (IV 73). — 207) tr. d. 2, 4 (VI 294).
208) tr. d. 2, 1 (VI 276). — 209) tr. d. 2, 2 (VI 284).
210) tr. d. 3, 5 (VI 320).

3. Weitere Mittel zur Aktivierung der Selbsttätigkeit.

Neben den aus dem Grundsatz der Individualisierung sich ergebenden didaktischen Maßnahmen weist Vives noch auf eine Anzahl weiterer Mittel hin, die für die Aktivierung der Selbsttätigkeit förderlich sind.

Der Lehrer bemühe sich vor allem, die Aufmerksamkeit und das Interesse des Schülers am Unterrichtsgegenstand zu erregen. Denn die Spontaneität des Bildungsprozesses ist um so größer, mit je mehr Aufmerksamkeit und Interesse sich der Schüler auf das Bildungsgut richtet: „Der Lehrerfolg ist abhängig von sorgfältiger Aufmerksamkeit; der Geist muß ganz in dem aufgehen, was er sieht oder hört, und darf sich nicht durch andere Gedanken abseits führen lassen.“ [211]) Um Interesse und Aufmerksamkeit beim Schüler zu wecken, empfiehlt Vives dem Lehrer, vor der Durchnahme eines Stoffes auf dessen Wichtigkeit, Schönheit und Nützlichkeit hinzuweisen. Erlahmt die Spannung während der Lehr- und Lernarbeit, so soll er abschweifend auf etwas eingehen, das den Zögling in höherem Maße fesselt. [212])

Ein anderes vorzügliches Mittel, die geistige Regsamkeit anzuspornen, schlägt Vives in der Selbstkontrolle des eigenen Fortschrittes durch die Schüler vor: „Der Vergleich unserer Leistungen mit den eigenen aus früheren Zeiten und mit denen anderer stellt uns vor Augen, wie weit wir fortgeschritten sind, was wir erworben haben und was uns noch fehlt.“ [213]) Eine solche Selbstkontrolle soll stattfinden bei der lateinischen Stilübung: „Die Schüler sollen das in früheren Monaten Geschriebene aufbewahren, um es mit dem in späteren Monaten Geschriebenen zu vergleichen. Sie können so ihren Fortschritt beobachten und den Weg einhalten, auf dem sie merken, daß sie vorwärts kommen.“ [214]) Dasselbe soll bei der Imitation ge-

---

211) an. et v. 2, 8 (III 375). — 212) rat. dic. 3, 8 (II 228).
213) an. et v. 2, 8 (III 376). — 214) tr. d. 3, 3 (VI 314).

schehen: „Nicht nur sein Muster muß man als Maßstab für seine Arbeit betrachten, sondern man muß auch seine eigenen früheren Arbeiten mit den späteren vergleichen, um durch die Vergleichung den Fortschritt beobachten zu können.“ [215]) Das Bewußtsein des eigenen Fortschritts wird als lustvoll empfunden und wirkt somit als ein Moment auf dem Wege zur Selbstvollendung.

Umgekehrt verhüte der Lehrer alles, was dem Schüler seine Lernfreudigkeit, sein Selbstvertrauen und seinen Lebensmut zerstören könnte. Besonders vermeide er es, vorschnell in die freie Entwicklung einzugreifen. „Beim Anfänger in irgendeiner Sache ... sind solche Fehler zu übersehen, die im Laufe der Zeit von selbst sich heben. Auch sporne man die Schüler durch Lob und Beifall an und bringe sie nicht durch spöttisches Lächeln und Verhöhnen von seiten des Lehrers oder ihrer Mitschüler dazu, daß sie den Mut verlieren, noch bevor sie ihre Kraft erprobt haben.“ [216]) Denn wenn die innere Geneigtheit im Schüler verschwunden ist, so „treibt ihn nur die Furcht, der allerschlechteste Wächter der Pflicht. Wo sie im Herzen Wurzel gefaßt hat, da macht sie den Menschen zum erbärmlichen Sklaven. Denn wegen der Schönheit der Tugend oder wegen der Hoffnung auf Lob tut er nichts. Er gibt sich keine Mühe im Studium und was er zu tun scheint, das tut er in Wirklichkeit gar nicht.“ [217])

Sodann bedarf es zum selbsttätigen Eindringen in die Bildungsstoffe und zu ihrer inneren Verarbeitung einer gewissen Zeit. „Wie eine soeben genossene Speise mehr den Magen beschwert als zum Wachstum der Kräfte beiträgt, ehe sie verdaut in die Adern und den Körper übergeht, so nützt eine Lektion unmittelbar nach ihrem Anhören wenig, bis sie dann anfängt gleichsam verdaut zu werden.“ [218]) „Alle Schüler sollen in jedem Fach eine bestimmte, gesetzlich festgelegte Zeit ausharren, damit sie nicht nach nur ganz

[215]) tr. d. 4, 4 (VI 367). — [216]) tr. d. 3, 4 (VI 317).
[217]) tr. d. 2, 2 (VI 282). — [218]) tr. d. 3, 3 (VI 311).

oberflächlicher Berührung mit der Wissenschaft sich für vollständig ausgebildet aufspielen, für solche, die, wie die Griechen in ihren Kampfspielen sagten, ‚den Lauf vollendet haben'." [219])

Um bei der Fülle der Kultur- bezw. Bildungsgüter Zeit für deren intensive Aneignung zu gewinnen, scheint ein zweifaches dringend geboten. Einmal ist die Menge der Bildungsstoffe zu beschränken auf solche, die von besonders bildendem Wert sind. Vives diesbezügliche Ausführungen haben wir schon oben in anderem Zusammenhang dargestellt (s. o. S. 27 f.). Sodann ist das selbsttätige Zueigenmachen der Bildungsgüter zu fördern durch anregende didaktische Gestaltung. „Es genügt nicht, daß der Lehrer den Lehrstoff gut kennt. Er muß vielmehr imstande sein, ihn in leicht faßlicher Weise zu entwickeln und hierin Fertigkeit und Gewandtheit besitzen. Wenn dies zutrifft, wird ein gelehriger Schüler in kurzer Zeit einen hohen Grad von Bildung erreichen." [220])

Wenn der Lehrer den Schüler verbessert und zurechtweist, so soll er das in einer Weise tun, daß dem Schüler selbst sichtbar wird, aus welchen Gründen sein Verhalten oder seine Leistungen unzureichend sind: „Pflicht des Lehrers ist es, zurechtzuweisen und zu verbessern, was nicht weniger förderlich ist, als die ausführliche Darlegung von Vorschriften. Die Zurechtweisung ist um so zweckmäßiger, je klarer sich der verbessernde Lehrer über die Gründe ist, warum er etwas billigt oder mißbilligt, und je mehr er sie anderen klarzumachen versteht und genau darlegt. Denn wir vermeiden dann die festgestellten Fehler und schlagen den Weg ein, auf dem er uns Vorbild und Führer ist. Wenn daher der Lehrer ein gediegenes und treffendes Urteil besitzt, so fördert er durch eine Verbesserung die Urteilskraft mehr als durch alle anderen schulischen Übungen." [221]) Dieser Grundsatz ist besonders auch im rhetorischen Unterricht zu befolgen: „Jede Woche

[219]) tr. d. 2, 1 (VI 276). — [220]) an. et v. 2, 8 (III 375).
[221]) an. et v. 2, 8 (III 376).

lasse der Lehrer vor versammelten Schülern eine Rede halten und korrigiere dieselbe.... Denn aus einer einzigen Verbesserung schöpft der Zuhörer mehr Bildung und Urteilsfähigkeit als aus einer Menge Vorlesungen und Vorträgen.“ [222])

Nicht zuletzt hängt es von den persönlichen Qualitäten des Lehrers und seinem Verhältnis zum Schüler ab, inwieweit geistige Selbsttätigkeit in diesem lebendig wird. Der Lehrer als artifex formandi soll seelisches Leben entzünden und gestalten. Dazu genügt nicht ein im Grunde unpersönlicher Übermittler, sondern gehört eine ganze und achtunggebietende Persönlichkeit, die durch die ganze Kraft ihres Wesens Geist, Gemüt und Willen des Schülers beeinflußt. „Man glaubt gar nicht, wie viel das persönliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler für die rechte Vermittlung und Aufnahme der Bildung von Bedeutung ist“ („credibile non est quantopere affectus hi institutoris ac discipuli ad recte tum tradendam, tum percipiendam eruditionem valeant“). [223]) Der Lehrer muß freilich ein Freund der Wissenschaften, ein amans literarum sein. [224]) Außer einem überlegenen und gründlichen Wissen in seinem speziellen Fache soll er ein lebendiges Interesse haben für alle übrigen Wissensgebiete wegen der wechselseitigen Beziehungen der Disziplinen untereinander. [225]) Doch macht ein umfangreiches und gründliches Wissen allein noch keinen guten Lehrer, wenn dazu nicht Geschick zum Unterrichten, die Fähigkeit zu kindes- und jugendgemäßer Gestaltung der Lehrstoffe tritt. Außer an der schon oben angeführten Stelle an. et v. 2, 8 (III 375) (s. S. 83) tritt dieser Gesichtspunkt in der folgenden ganz scharf hervor: „Deshalb sollen die Lehrer nicht nur so viel Gelehrsamkeit besitzen, daß sie gut unterrichten können, sondern auch Fähigkeit und Geschicklichkeit im Unterrichten“ („ideo Magistri non modo sint ea doctrina, ut possint bene instituere, sed habeant tradendi facultatem ac

222) tr. d. 4, 3 (VI 367). — 223) tr. d. 2, 4 (VI 296). 224) tr. d. 2, 1 (VI 274). — 225) caus. corr. 1, 8 (VI 63).

dexteritatem“). [226]) Die Voraussetzung dazu aber bildet die Gabe der Einfühlung in fremdes Seelenleben, der psychologischen Beobachtung der Schülerindividualitäten und eine große Anpassungsfähigkeit an die mannigfaltig wechselnden Situationen: „Er soll sich seinem Fache und seinen Zuhörern anpassen, damit er besser unterrichte und diese besser lernen.... Die Klugheit als Lenkerin des Lebens trägt am wirksamsten und besten zur rechten Übermittlung der Wissenschaften und sittlichen Besserung bei, sowie zum Strafen und Tadeln. Denn gerade die Strafen und der Tadel wirken viel am rechten Platz, zur rechten Zeit und in richtigem Maße. Alle Unangebrachtheit verhindert ihre Wirkung und schafft Erbitterung.“ [227])

Rückblick und Schluß.

Überblicken wir zum Schluß unsere Ausführungen im ganzen, deren Aufgabe darin bestand, die Selbsttätigkeit des Schülers als zentralen Bildungsgrundsatz bei dem ersten großen Bildungstheoretiker zu Beginn der Neuzeit nachzuweisen.

Stellt man die weitverstreuten Äußerungen unseres Pädagogen zum Bildungsproblem systematisch zusammen und läßt sie als Ganzes auf sich wirken, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß Vives als Bildungstheoretiker alle vorausgegangenen und zeitgenössischen Pädagogen und Pädagogiker weit überragt. Als Kulturkritiker von scharfem und treffendem Urteil und als Psychologe von genialer Intuition hat er die Frage der Menschenbildung nach allen Seiten hin durchdacht, so daß ihre wesentlichen Teilprobleme, deren klare Hervorhebung und scharfe begriffliche Formulierung freilich den Bildungstheoretikern der folgenden Jahrhunderte, ja zum Teil erst der jüngsten Gegenwart vorbehalten war, in seinen Schriften irgendwie anklingen.

---

226) tr. d. 2, 1 (VI 273 f.). — 227) tr. d. 2, 1 (VI 274).

Bei der Reflexion über die letzten Ziele von Erziehung und Bildung sind für ihn Ethik und Religion richtunggebend. Virtus und prudentia, d. h. religiös-sittliche Grundhaltung, Lebensklugheit und Lebenstüchtigkeit sind die Hauptmerkmale des gebildeten Menschen. Der Mensch soll durch die Erziehung und Bildung in den Stand gesetzt werden, selbständig zu den Erscheinungen des Lebens wertend Stellung zu nehmen und nach Maßgabe seiner Fähigkeiten an der Vervollkommnung der menschlichen Kultur aktiv mitzuwirken.

Als Kernstück der gesamten Erziehungs- und Bildungsarbeit ergibt sich damit die Geistesbildung („cultura animi, cultus ingenii"). Von psychologischen und erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten aus unternimmt Vives eine Strukturanalyse des Bildungsvorganges und zeigt, daß die Bildungswirkung teils in einer inhaltlichen Bereicherung des Geistes („appositio qualitatis in animo"), teils in einer Aktualisierung geistiger Dispositionen bestehe („eductio ingenii de potestate in actum"). Es bedarf also zur Realisierung der Bildung sowohl der Übermittlung von Bildungsgütern („doctrina"), als auch des selbsttätigen Ergreifens und Verarbeitens derselben von seiten des zu Bildenden („exercitatio"). Somit ergibt sich die innere Selbsttätigkeit des Schülers als erster und oberster Grundsatz der Bildungspraxis, die den Zögling zu selbsttätigem Anschauen und Beobachten, eigenständigem Denken und Urteilen, selbständigem Eindringen in Sprachgüter, eigentätiger sprachlicher Darstellung und Anwendung und Übung von Kenntnissen und Fertigkeiten führen und anleiten soll. Gerade durch die Beachtung dieses Bildungsprinzips eilte Vives seinen Zeitgenossen weit voran, wenn er sich auch der zentralen Bedeutung der Selbsttätigkeit für alle geistige Entwicklung naturgemäß nicht mit der Klarheit bewußt war, wie wir es heute nach den in den letzten Jahrzehnten angestellten systematischen Untersuchungen

des Bildungsvorganges sind. In dem Bemühen, die Selbsttätigkeit im Schüler zu aktivieren, wird die Bildungsarbeit von um so größerem Erfolg begleitet sein, je mehr die innere Struktur des Bildungsgutes der psychischen Struktur des Zöglings adäquat ist („congruentia, quam invenire non est sine proportionis ratione aliqua inter facultatem et objectum, ut quaedam sit quasi similitudo inter illa").

Aus der Erkenntnis dieser im pädagogischen Bewußtsein der Gegenwart so lebendigen Tatsache fordert Vives, wie es nach ihm vielleicht erst wieder Pestalozzi mit derselben Nachdrücklichkeit getan hat, eine psychologische Fundierung der gesamten Bildungsarbeit, insbesondere aber die Berücksichtigung der Individualität des Schülers. Da aber der Unterricht als Klassenunterricht sich nicht auf die besondere Eigenart jedes einzelnen Schülers einstellen kann, bemüht sich schon Vives um die Aufstellung von geistigen Typen, nach denen sich der Bildner bei Stoffwahl und methodischer Gestaltung richten soll. Gerade dieser Versuch einer pädagogischen Typenlehre läßt uns Vives besonders modern erscheinen, wenn auch seine Feststellungen auf diesem Gebiet mehr auf Grund zufälliger Beobachtungen als durch systematische Untersuchungen gewonnen wurden.

Legen wir uns noch die Frage vor, warum diese bedeutsamen und fortschrittlichen Gedanken und Vorschläge unseres Pädagogen nicht nachhaltiger auf die pädagogische Praxis und Theoriebildung seiner und der folgenden Zeit eingewirkt haben, als man bisher tatsächlich nachweisen konnte. Der Hauptgrund hiefür ist wohl darin zu sehen, daß Vives seine Bildungsgedanken nicht überall mit der genügenden Konsequenz durchdacht, der genügenden Klarheit formuliert und nicht in systematischem Zusammenhang dargestellt hat. Ganz abgesehen davon, daß eben in der damaligen Zeit der menschliche Geist zu erschöpfender Reflexion über Bildungs- und Erziehungstatsachen noch nicht reif war, ist daran, wie bei den meisten Humanisten, seine un-

geheure Vielseitigkeit schuld, die ihm nicht Zeit genug ließ, ein einzelnes Problem der geistigen Welt tiefgründig und erschöpfend zu erforschen und darzustellen. Vor allem vermissen wir auch die völlige Auswertung dieses Grundsatzes der Selbsttätigkeit für die Gestaltung des Unterrichts und die Organisation des gesamten Bildungswesens. Es ist allerdings zu bedenken, daß es ihm nicht so sehr um didaktische und schulorganisatorische Reformen, die greifbar nach außen in Erscheinung treten, zu tun war, als vielmehr um eine Erfüllung der bisherigen Formen und Methoden mit neuem Geist und Sinn, um die Umwandlung der inneren Einstellung der Menschen, vor allem der Erzieher und Bildner, gegenüber der Menschenbildung und ihrer Realisierung. Diese neue pädagogische Einstellung ist aber dadurch gekennzeichnet, daß der Bildner sich einerseits orientiert an den ewigen Normen und Zielforderungen jeder wahren Menschenbildung, andererseits sich ständig müht um die Lösung der unendlichen Aufgabe, das Mysterium der Bildung in seinem tiefsten Wesen und in seiner psychologischen Struktur zu ergründen.

Und eben darum werden Vives' Bildungsgedanken von dauernder Geltung sein, weil er uns hier wegweisend voranging, weil er als Theoretiker der Bildung seinen eigenen Grundsatz befolgte: „Wer über irgendeinen Zweig des Wissens schreibt und Lehrsätze aufstellt, der muß seinen Blick von den üblichen Erfahrungen weg auf die Natur selbst richten, damit er bei der Übermittlung der Erkenntnisse mehr scharfer Exaktheit als gewohnten Überzeugungen genügt" („sed ei qui de quaque arte commentatur, et praecepta format, subinde est oculus ab experimentis et usu ad naturam ipsam revocandus, ut exactissima tradat magis quam consueta"). [228])

[228]) tr. d. 2, 4 (VI 296).

Literaturverzeichnis.

I. Quellen.

Der Arbeit sind zugrunde gelegt:

Joannis Ludovici Vivis opera omnia ed. a Gregorio Majansio tom. I—VIII folio, Valentiae 1782—1790, und zwar in chronologischer Ordnung und unter Anfügung der bei der Quellenangabe benützten Abkürzung:

1. In pseudodialecticos (tom. III S. 37—68) v. J. 1519 (in pseud.).
2. Sapiens seu inquisitio sapientis (IV 22—30) um 1519.
3. De ratione studii puerilis (I 256—280) 1523 (stud. puer.).
4. De institutione feminae Christianae (IV 65—301) 1523 (fem. christ.).
5. Introductio ad sapientiam (I 1—48) 1524 (intr. sap.).
6. Satellitium animi (IV 32—64) 1524 (sat. an.).
7. De subventione pauperum (IV 420—494) 1526 (subv. paup.).
8. De officio mariti (IV 302—419) 1526 (off. mar.).
9. De prima philosophia (III 184—297) 1521 (prim. phil.).
10. De instrumento probabilitatis (III 82—120) 1531 (instr. prob.).
11. De disciplinis v. J. 1531 in 3 Teilen:
    De causis corruptarum artium (VI 8—242) (caus. corr.).
    De tradendis disciplinis (VI 243—416) (tr. d.).
    De vita et moribus eruditi (VI 416—427) (mor. erud.).
12. De ratione dicendi (II 93—237) 1531 (rat. dic.).
13. Exercitatio linguae latinae (I 283—408) 1538 (exerc. l. lat.).
14. De anima et vita (III 298—520) 1538 (an. et v.).
15. De veritate fidei christianae (VIII 5—485) 1541.

Übersetzungen:

16. J. Wychgram, J. L. Vives' Ausgewählte Schriften, übersetzt in Pädagog. Klassiker von G. A. Lindner, Bd. XIV, Wien und Leipzig 1883.
17. F. Kayser, J. L. Vives' pädagogische Schriften, in: Bibl. d. kath. Pädag. Bd. 8, Teil II, Freiburg 1896.
18. J. Bröring, Die Dialoge des J. L. Vives, Oldenburg i. Gr. 1897.

II. Literatur über Vives.

1. A. Lange, Artikel „Vives" in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl., IX. Bd., S. 776—851. Leipzig 1887.

2. P. Hause, Die Pädagogik des Spaniers J. L. Vives und sein Einfluß auf J. A. Comenius. Diss. Erlangen 1890.
3. R. Pade, Die Affektenlehre des Vives. Diss. Münster 1893.
4. A. Nebe, Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zueinander. Elberfelder Gymnasialprogramm. 1890/91.
5. G. Eulitz, Der Verkehr zwischen Vives und Budäus. Diss. Erlangen 1897.
6. F. Kuypers, Vives in seiner Pädagogik. Diss. Kiel 1897.
7. A. Messer, Quintilian als Didaktiker und sein Einfluß auf die didaktisch-pädagogische Theorie des Humanismus. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 2. Abt. Leipzig 1897, herausg. von Fleckeisen und Richter (Vives S. 457—469).
8. G. Hoppe, Die Psychologie des J. L. Vives. Diss. Erlangen 1901.
9. W. Dilthey, Die Funktion der Anthropologie in der Kultur des 16. und 17. Jahrhunderts, Bd. II der Gesammelten Schriften, 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1923 (über Vives' Affektenlehre S. 423—429).
10. W. Weitzmann, Die soziale Bedeutung des Humanisten Vives. Diss. Erlangen 1905.
11. Th. Kater, J. L. Vives und seine Stellung zu Aristoteles. Diss. Erlangen 1908.
12. J. M. Hofer, Die Stellung des Desiderius Erasmus und Joh. Ludw. Vives zur Pädagogik des Quintilian. Diss. Erlangen 1910.
13. G. Siske, Willens- und Charakterbildung bei J. L. Vives. Manns Päd. Magazin, Heft 460. Langensalza 1911.
14. R. Günther, Inwieweit hat L. Vives die Ideen Bacos von Verulam vorbereitet? Diss. Leipzig 1912.
15. W. Kammel, J. L. Vives und die experimentelle Didaktik, in: „Pharus", 4. Jahrg., S. 36—45. Donauwörth 1913.
16. O. Burger, Erasmus von Rotterdam und der Spanier Vives. Diss. München 1914.
17. W. Ruhmer, Pädagogische Theorien über Frauenbildung im Zeitalter der Renaissance. Diss. Bonn 1915. (Über Vives' Theorie der Frauenbildung S. 55—77.)
18. K. Wolf, Joh. L. Vives und J. Sturm. Ztschr. f. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 17.—19. Jahrg., S. 154 ff. Berlin 1929.
19. J. Göttler, Artikel „Vives" in Roloffs Lexikon der Pädagogik. Bd. 5, S. 543/44—557/58. Freiburg 1917.
20. Fr. Kuypers, Artikel „Vives" in Reins Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl., Bd. IX, S. 660—666. Langensalza 1909.
21. A. Bonilla y San Martin, Luis Vives y la filosofia del renacimiento. Madrid 1903.
22. W. Forster, Les relations de J. L. Vives amb els Anglesos i amb Angleterra. v. Bibliotheka filosófica vol. 1. Barcelona 1918.

23. F. Watson, J. L. Vives, A scholar of the renascence. Transact. Royal Soc. Lit. N. S. 1921.
24. E. Rivari, La sapienza psicologica e pedagogica di L. Vives. Bologna 1922.

III. Sonstige Literatur.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. I., 3. Aufl. Leipzig 1919.
Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. 5. Aufl. München 1923.
W. Moog, Geschichte der Pädagogik. 2. Bd., 7. Aufl. Osterwieck-Harz, Leipzig 1928.
O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 5. Aufl. Freiburg 1923.
H. Leser, Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. 1. Bd.: Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München und Berlin 1925.
E. Burger, Arbeitspädagogik (Geschichte, Kritik, Wegweisung). 2. Aufl. Leipzig 1923.
A. Wolff, Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik. Manns Pädagog. Magazin, Heft 834. Langensalza 1921.
P. Reiniger, Die Selbsttätigkeit, in: Die deutsche Schule, 29. Jahrg., S. 1 ff. Leipzig 1925.
J. Ulmer, Die Selbsttätigkeit des Menschen in der Pädagogik Pestalozzis. 2. Aufl., Manns Pädag. Magazin, Heft 1113. Langensalza 1927.
W. Augustat, Schleiermachers Lehre von der Selbsttätigkeit. Manns Pädagog. Magazin, Heft 1075. Langensalza 1926.
O. Kroh, Theorie und Praxis in der Pädagogik. Erfurt 1927.
—, Psychologie des Grundschulkindes. 7. u. 8. Aufl. Langensalza 1930.
—, Nativismus und Empirismus, in: Pädagogisches Lexikon von H. Schwartz. 3. Bd., S. 829/30—833. Bielefeld und Leipzig 1913.
G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. 6. Aufl. Leipzig 1925.
—, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 2. Aufl. Leipzig 1924.
—, Theorie der Bildung. Leipzig 1926.
Fr. Berger, Das Problem der kategorialen Wahrnehmung und seine pädagogische Bedeutung. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 110 u. 111. Leipzig 1929.
A. Fischer, Die Stellung des Arbeitsschulgedankens in der deutschen Schulreformbewegung, in: Die Arbeitsschule, 40. Jahrg., S. 1 ff. Leipzig 1926.
W. Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck-Harz und Leipzig 1923.
E. Meumann, Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig 1914.

E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 2. Bd., 2. Aufl. Leipzig 1913.
E. Kretschmer, Körperbau und Charakter. 7. u. 8. Aufl. 1929.
E. R. Jaensch, Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. Leipzig 1925.
C. G. Jung, Psychologische Typen. Zürich 1921.
O. Kroh, Experimentelle Beiträge zur Typenkunde. Bd. I. Erg.-Bd. XIV der Zeitschr. f. Psychologie. Leipzig 1929.
G. Pfahler, System der Typenlehre. Erg.-Bd. XV. Ebenda.
J. Wagner, Analyse des Bildungsbegriffes und des Bildungsprozesses. Leipzig 1925.
Eberhard, Arbeitsschule und Arbeitsunterricht, in: Pädagogisches Lexikon von H. Schwartz. I. Bd. Bielefeld und Leipzig 1928. S. 213/14—227.
H. Schwartz, Bildung. Ebenda S. 611/12—631/32.
—, Individualisierung (pädagog.). 2. Bd. Ebenda S. 962—969/70.
P. Hoffmann, Die gegenwärtige Krise in der Schulreform. Leipzig und Berlin 1927.
F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung. München 1928.
G. Clostermann, Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule. Manns Pädagog. Magazin, Heft 1241. Langensalza 1929.
F. Schneider, Pädagogik und Individualität. Erfurt 1930.
G. Lunk, Das Interesse. Bd. I. Leipzig 1926.

Lebenslauf.

Geboren am 1. Juli 1902 in Biberach a. d. Riß als Sohn des Schlossermeisters Paul Jlg, besuchte ich zunächst drei Jahre die Volksschule, sodann das Progymnasium meiner Heimatstadt. Nach Ablegung der mittleren Reifeprüfung trat ich 1918 in das Lehrerseminar Gmünd ein und legte 1922 die erste Volksschuldienstprüfung ab. Nach zweijähriger Lehrtätigkeit im privaten und staatlichen Schuldienst bezog ich im Herbst 1924 die Universität in Tübingen und studierte daselbst Pädagogik, Philosophie, Deutsch und Staatswissenschaften. Im Frühjahr 1926 erwarb ich das Reifezeugnis eines Gymnasiums durch Ablegung einer Ergänzungsprüfung in Latein und Griechisch am Gymnasium in Tübingen. Nach einer halbjährigen Verwendung im württembergischen Volksschuldienst und einem Semester in München kehrte ich im Sommer 1927 nach Tübingen zurück und bestand nach zwei weiteren Semestern im Frühjahr 1928 die höhere Prüfung für den Volksschuldienst. Nachdem ich anschließend ein Jahr an der Württembergischen Landesanstalt für Erziehung und Unterricht in Stuttgart verwendet war, kehrte ich im Frühjahr 1929 wieder nach Tübingen zurück, um mich weiterhin dem Studium zu widmen.

Meine akademischen Lehrer waren die Herren Professoren Adickes, Becher, Bohnenberger, A. Fischer, Groos, Haering, Kerschensteiner, Kroh, Schneider, Wundt. Ihnen allen, insbesondere aber Herrn Prof. Dr. Kroh und Herrn Dr. Berger, Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Tübingen, denen ich wertvolle Anregungen für die vorliegende Arbeit verdanke, fühle ich mich zu großem Dank verpflichtet.